

***Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
in cotutela con la Universidad de Valladolid***

DOTTORATO DI RICERCA IN

Traduzione, Interpretazione e Interculturalità
Ciclo XXXII

Settore Concorsuale: 10/I1 (LINGUE, LETTERATURE E CULTURE SPAGNOLA E
ISPANOAMERICANE)

Settore Scientifico Disciplinare: L-LIN/07 (LINGUA E TRADUZIONE – LINGUA SPAGNOLA)

La competencia lexicográfica y su influencia en el error en la traducción inversa italiano español. Propuesta de formación en modalidad SPOC para la adquisición de la competencia lexicográfica en la didáctica de la traducción no especializada

Presentata da: Natalia Peñín Fernández

Coordinatore Dottorato

Raffaella Baccolini

Supervisore

María Enriqueta Pérez Vázquez

Supervisore

Susana Álvarez Álvarez

Esame finale anno 2020

RESUMEN

La presente tesis, desarrollada en el Dipartimento di Traduzione, Interpretazione e Interculturalità de la Universidad de Bologna en cotutela con el Área de Traducción e Interpretación —Departamento de Lengua Española— de la Universidad de Valladolid, se enmarca dentro de la disciplina de Didáctica de la traducción y se centra en el estudio del error y su relación con la competencia lexicográfica en la traducción inversa no especializada. Sus dos objetivos principales son, por un lado, obtener la tipificación y la frecuencia de los errores de traducción mediante un corpus compuesto por ejercicios presentados por estudiantes de Traducción del italiano al español y, por otro, diseñar una propuesta pedagógica en modalidad SPOC para desarrollar la competencia lexicográfica del alumnado e implementar una prueba piloto en el aula para validarla.

Por este motivo, la tesis se divide en dos partes. La primera, basada en el corpus TRADITES, consiste en su compilación y análisis cuantitativo y cualitativo. En la segunda parte, a partir de los resultados del análisis, se ha elaborado una propuesta pedagógica en modalidad SPOC sobre la introducción a los recursos lexicográficos monolingües y bilingües de dos idiomas afines —italiano y español— para desarrollar la competencia lexicográfica de los alumnos. Posteriormente, la propuesta ha sido validada mediante la implementación de una prueba piloto en el aula.

Los resultados obtenidos confirman que en la traducción inversa la dificultad mayor se sitúa en la fase de reconstrucción del texto en la lengua de llegada y no en la fase de comprensión como sucede en la traducción directa. Una inmediata inferencia del análisis cualitativo permite confirmar que parte de los problemas que subyacen a los errores lingüísticos detectados hallan una posible solución en el «uso inteligente» de obras lexicográficas consultadas.

ABSTRACT

La presente tesi, sviluppata nel Dipartimento di Traduzione, Interpretazione e Interculturalità dell'Università di Bologna in cotutela con l'Área de Traducción e Interpretación —Departamento de Lengua Española— della Universidad de Valladolid, si inquadra nell'ambito disciplinare della Didattica della traduzione e si concentra sullo studio dell'errore e del suo rapporto con la competenza lessicografica nella traduzione attiva non specializzata. I suoi due obiettivi principali sono, da un lato, ottenere la tipizzazione e la frequenza degli errori di traduzione attraverso un corpus composto dagli esercizi presentati dagli studenti di Traduzione dall'italiano allo spagnolo e, dall'altro, progettare una proposta pedagogica in modalità SPOC per sviluppare le competenze lessicografiche degli studenti e realizzare un corso pilota in aula per convalidarla.

Per questa ragione, la tesi è divisa in due parti. La prima, si basa sul corpus TRADITES e consiste nella sua compilazione e analisi quantitativa e qualitativa. Nella seconda parte, sulla base dei risultati dell'analisi, è stata elaborata una proposta pedagogica in modalità SPOC sull'introduzione alle risorse lessicografiche monolingui e bilingui di due lingue correlate —italiano e spagnolo— al fine di sviluppare in aula la competenza lessicografica degli studenti. Successivamente, la proposta è stata convalidata attraverso l'implementazione di un corso pilota in classe.

I risultati confermano che nella traduzione attiva la difficoltà maggiore risiede nella fase di riproduzione del testo nella lingua di arrivo e non nella fase di comprensione come nella traduzione diretta. Un'immediata deduzione dall'analisi qualitativa conferma che parte dei problemi alla base degli errori linguistici rilevati trovano una possibile soluzione "nell'uso intelligente" delle opere lessicografiche consultate.

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis ha sido posible gracias a la colaboración de muchas personas que me han ayudado de una manera o de otra a sacarla adelante. En primer lugar, me gustaría agradecer a mis supervisoras Prof.^a María Enriqueta Pérez Vázquez y Prof.^a Susana Álvarez Álvarez su dedicación y su apoyo constantes. Asimismo, querría agradecer al Prof. Félix San Vicente su valiosa orientación y sus consejos. En tercer lugar, agradezco el cariño demostrado a quienes han tenido fe en mi trabajo durante estos años, Prof.^a Pilar Capanaga, Prof.^a Raffaella Tonin y Prof.^a Gloria Bazzocchi. Igualmente, gracias de corazón por su ayuda a la Prof.^a Sol Aguilar, compañera de correcciones y de risas. Agradezco, también, a Luis Sanz su participación en el proyecto y su profesionalidad. Por último, gracias a toda mi familia, especialmente a Giulio y a Leo, por haber estado ahí, apoyándome, y por la paciencia infinita que han demostrado. A ellos les dedico el fruto de estos tres años de intenso trabajo.

¡Un enorme gracias a todos!

—Este libro no sólo lo sabe todo, sino que es el único que nunca se equivoca.

(Gabriel García Márquez , 2012)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PARTE I: MARCO TEÓRICO	15
1. La Traductología y la traducción: enfoques y definiciones	15
1.1. Enfoques de la Traductología moderna	15
1.2. Definición de traducción	20
1.3. Clasificación de la traducción	23
1.4. Métodos de traducción	24
1.5. Las fases de la traducción	25
2. La direccionalidad en la traducción: la traducción inversa	27
2.1. Enfoques teóricos contrarios a la traducción inversa	33
2.2. Enfoques teóricos defensores de la traducción inversa	36
2.3. La traducción inversa en la formación de traductores	40
2.3.1. El proceso de traducción inversa	40
2.3.2. La enseñanza de lenguas en la formación de traducción inversa	43
3. De la competencia traductora (CT) a la competencia lexicográfica (CL)	44
3.1. Algunas definiciones de CT	44
3.2. La CT según Presas	48
3.3. La CT según Kelly	49
3.4. La CT según Hurtado Albir	52
3.5. La CT según el grupo PACTE	53
3.6. La subcompetencia instrumental	55
3.7. La competencia lexicográfica	58
3.7.1. La competencia lexicográfica en la Didáctica de lenguas	59
3.7.2. La competencia lexicográfica en la Didáctica de la traducción	62
4. El error en la Didáctica de la traducción	69

4.1.	Los problemas de traducción según Christiane Nord	70
4.2.	Los problemas de traducción según Hurtado Albir	71
4.3.	Clasificación de errores en la Didáctica de la traducción	72
4.3.1.	Gouadec.La importancia del impacto	75
4.3.2.	Palazuelos <i>et al.</i> .Taxonomía de las relaciones	76
4.3.3.	House. El error encubierto y el error patente	76
4.3.4.	Hurtado Albir. El error en el proceso y en el resultado	77
4.3.5.	Anthony Pym. El error binario y el error no binario	:78
4.3.6.	Sistema de evaluación Sical	:80
4.3.6.1.	Sical I	80
4.3.6.2.	Sical III	81
4.3.7.	Mossop. La norma cultural	82
4.3.8.	Delisle. La falta de lengua y la falta de traducción	83
4.3.9.	Dancette. El origen de las faltas	84
4.3.10.	Nord. Una óptica funcionalista	84
4.3.11.	Conclusiones	86
5.	Nuevos modelos para la enseñanza virtual de la traducción: los MOOC y los SPOC	91
5.1.	Introducción al fenómeno de los MOOC	91
5.2.	Los MOOC. Historia y antecedentes	95
5.3.	Definición de MOOC	100
5.4.	Plataformas MOOC	103
5.5.	El paradigma de los MOOC en España e Italia	104
5.6.	El caso de los SPOC	112

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO 116

6.	Introducción	116
7.	Desde la identificación del problema hasta la formulación de una hipótesis	118
7.1.	Identificación del problema de investigación	118
7.2.	Reconocimiento de la situación. Estado de la cuestión	119
7.3.	Formulación de la hipótesis estratégica y los objetivos de la investigación	121

8.	Compilación de un corpus de traducciones	124
8.1.	Descripción del corpus TRADITES	128
8.1.1.	Composición: Presentación de los textos	129
8.2.	Programa de anotación: UAM Corpus Tool 2.8.	132
8.2.1.	Creación de un proyecto con UAM Corpus Tool	134
8.2.2.	Creación de las “capas” de anotación	134
8.2.3.	Introducción de los textos del corpus	136
8.2.4.	Anotación de los documentos	137
8.3.	Etiquetado de errores	138
9.	Planificación de los instrumentos de análisis	144
9.1.	Cuestionario de evaluación diagnóstica y de evaluación final	144
9.2.	Participantes	145
9.3.	Análisis cuantitativo: criterios e instrumentos de análisis	149
9.4.	Análisis cualitativo	153
9.4.1.	Criterios del análisis cualitativo	153
9.4.2.	Selección de los instrumentos lexicográficos	160
PARTE III: ANÁLISIS DE RESULTADOS		164
10.	Análisis cuantitativo: resultados	164
10.1.	Resultados generales	165
10.2.	Errores de expresión	167
10.3.	Errores de comprensión	170
10.4.	Conclusiones	172
11.	Análisis cualitativo: resultados	175
11.1.	Errores gramaticales	177
11.1.1.	Preposiciones	177
11.1.2.	Verbos	186
11.1.3.	Artículos	191
11.2.	Errores semánticos	193
11.2.1.	Selección de léxico	193
11.2.2.	Expresiones	218

11.3. Errores sintácticos	223
11.4. Errores culturales	229
11.5. Conclusiones	231
PARTE IV: EXPERIMENTACIÓN DIDÁCTICA	237
12. Introducción	238
13. Fase de diseño	240
13.1. Identificación de los objetivos	243
13.2. Elaboración de los bloques de contenido	244
13.2.1. Secuenciación de los contenidos	245
13.3. Metodología	249
13.3.1. Métodos docentes	250
13.3.2. Materiales de aprendizaje	252
• Diseño de la guía docente	252
• Creación del material audiovisual	252
• Selección del material adicional	253
13.3.3. Actividades de aprendizaje	253
• Cuestionarios	253
• Actividades	254
13.3.4. Herramientas y recursos para el aprendizaje	255
• Selección de la plataforma de enseñanza	255
• Fase de preparación de la plataforma	257
• Selección de las herramientas dinamizadoras	259
13.4. Diseño de los medios e instrumentos de evaluación	261
13.5. Definición del equipo docente	264
14. Implementación del SPOC <i>Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español</i> en la plataforma MOODLE	265
15. Resultados de la prueba experimental	265
15.1. Sobre la participación en el SPOC	267
15.2. Sobre las calificaciones del SPOC	268

15.3. Sobre la satisfacción de los estudiantes con el curso	271
15.3.1. Guía didáctica	272
15.3.2. Metodología	274
15.3.3. Organización de los contenidos	277
15.3.4. Calidad de los contenidos	279
15.3.5. Materiales y recursos de aprendizaje	281
15.3.6. Capacidad de motivación	284
15.3.7. Elementos multimedia	286
15.3.8. Evaluación del aprendizaje	288
15.3.9. Satisfacción global	289
16. Conclusiones	293
CONCLUSIONES	295
BIBLIOGRAFÍA	314
ANEXOS	332

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: TEXTOS ORIGINALES Y TRADUCCIONES

ANEXO II: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2017/18. RIEPÍLOGO

ANEXO III: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2018/19. RIEPÍLOGO

ANEXO IV: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL. RIEPÍLOGO

ANEXO V: MATERIAL DE APRENDIZAJE

1. GUÍA DIDÁCTICA DEL SPOC

ANEXO VI: ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

2. CUESTIONARIOS FINAL DE MÓDULO SPOC
3. ACTIVIDADES FINAL DE MÓDULO SPOC

ANEXO VII: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN SPOC. RIEPÍLOGO

LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AC	Aprendizaje cooperativo
Cit.	Citado en
COMA	Cursos online masivos y abiertos
Coord./Coords.	Coordinador/Coordinadores
CT	Competencia traductora
D	Diccionario
DB	Diccionario bilingüe
DD	Diccionarios
DDBB	Diccionarios bilingües
DDMM	Diccionarios monolingües
DM	Diccionario monolingüe
E/A	Enseñanza aprendizaje
Ed./Eds.	Editor/Editores
E-learning	Electronic learning/aprendizaje con apoyo tecnológico/aprendizaje virtual
L1	Primera lengua, lengua materna
L2	Segunda lengua.
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MOOC	Massive open online course/ Curso masivo en línea y abierto
MOODLE	Modular object oriented dynamic learning environment/plataforma de teleformación de libre distribución
OER.	Open Educational Resources/ Recursos educativos abiertos
P./pp.	Página/páginas
PACTE	Grupo de investigación sobre el proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación
REA	Recursos educativos abiertos
s.f.	Abreviatura de “sin fecha” (en las referencias en línea donde no hay fecha)
SPOC	Small Private Online Course/ Curso privado en línea reducido
TIC	Tecnologías de la información y de la comunicación
TM	Texto meta
TO	Texto origen
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Enfoques teóricos de la Traductología	20
Tabla 2: Definiciones de traducción desde diferentes enfoques	22
Tabla 3. Clasificación de la traducción	24
Tabla 4. Características del método traductor según Hurtado (2001).....	25
Tabla 5: Fases del proceso de traducción directa según Presas y Neunzig (1997) e inversa según Neunzig (2003).....	40
Tabla 6: Modelo componencial de competencia traductora según Presas (1999: 384)	49
Tabla 7: Objetivos generales en la formación de traductores según Kelly (2002:17).....	52
Tabla 8 Los componentes de la CT (extraída de PACTE, 2005: 610).....	55
Tabla 9: Porcentaje de uso de los recursos documentales (basado en Nord, 2002:175) ..	58
Tabla 10: Clasificación de los problemas de traducción según Christiane Nord (2008).....	70
Tabla 11: Clasificación de los problemas de traducción según Hurtado Albir (2011:288) ..	71
Tabla 12: Sistema de clasificación del error según Hurtado Albir (1996).	89
Tabla 13: Clasificación de los errores identificados a lo largo de la fase de corrección de las traducciones del corpus	90
Tabla 14: Puntos en común y diferencias entre los MOOC y los REA (Ghislandi, 2015: 220, trad. nuestra)	95
Tabla 15: Ventajas y desventajas de los MOOC (Onete, 2014: 755, trad. nuestra)	97
Tabla 16: Estudio comparativo de las principales plataformas MOOC basado en Martín y Ramírez (2016).....	104
Tabla 17: Edad de los participantes en el estudio	147
Tabla 18: Los principales problemas identificados	147
Tabla 19: Grado de utilización de los diferentes recursos	148
Tabla 20: Información de los diccionarios monolingüe.....	148
Tabla 21: Información de los diccionarios bilingüe	149
Tabla 22: Composición general.....	165
Tabla 23: Errores de expresión absolutos.....	167
Tabla 24: Ranking de errores de expresión	167
Tabla 25: Errores semánticos	168
Tabla 26: Errores gramaticales	168
Tabla 27: Errores sintácticos.....	169

Tabla 28: Errores ortotipográficos	170
Tabla 29: Errores de comprensión absolutos	170
Tabla 30: Errores estratégicos	171
Tabla 31: errores pragmáticos	172
Tabla 32: clasificación de errores por frecuencia	173
Tabla 33: Texto 1. Etiqueta error preposición	178
Tabla 34: Texto 2. Etiqueta error preposición	182
Tabla 35: Texto 3. Etiqueta error preposición	184
Tabla 36: Texto 4. Etiqueta error preposición	186
Tabla 37: Texto 1. Etiqueta error verbo	187
Tabla 38: Texto 2. Etiqueta error verbo	188
Tabla 39: Texto 3. Etiqueta error verbo	190
Tabla 40: Texto 4. Etiqueta error verbo	190
Tabla 41: Texto 1. Etiqueta error artículo	191
Tabla 42: Texto 2. Etiqueta error artículo	192
Tabla 43: Texto 3. Etiqueta error artículo	192
Tabla 44: Texto 1. Etiqueta error selección léxica	196
Tabla 45: Texto 2. Etiqueta error selección léxica	201
Tabla 46: Texto 3. Etiqueta error selección léxica	208
Tabla 47: Texto 4. Etiqueta error selección léxica	214
Tabla 48: Texto 1. Etiqueta error expresión.....	220
Tabla 49: Texto 1. Etiqueta error sintaxis	225
Tabla 50: Texto 2. Etiqueta error sintaxis	227
Tabla 51: Texto 4. Etiqueta error sintaxis	229
Tabla 52: Componentes y subcomponentes del SPOC	243
Tabla 53: Plantilla del SPOC <i>Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español</i>	248
Tabla 54: Calificaciones del SPOC por módulos y tareas	269
Tabla 55: Calificaciones finales del SPOC	270
Tabla 56: sección 1 de respuestas abiertas sobre a la satisfacción global del SPOC	290
Tabla 57: sección 2 de respuestas abiertas sobre a la satisfacción global del SPOC	292

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de competencia traductora de Kelly (2002).....	50
Figura 2: Calsificación de los MOOC (Lane, 2012, cit. en de Miguel, 2015).....	102
Figura 3 . The new Open Education Europa MOOC Scoreboard.	105
Figura 4: Primera capa de anotación según año académico: Año académico.....	134
Figura 5: Segunda capa de anotación según texto original: Texto_original	134
Figura 6: Tercera capa de anotación según categoría de error: Error_análisis.....	136
Figura 7: Ejemplo de ventana de metadatos	137
Figura 8: Ejemplo de ventana de anotación de segmentos	138
Figura 9: Composición general	152
Figura 10: Composición general 1	166
Figura 11: Errores de expresión.....	167
Figura 12: Errores gramaticales.....	169
Figura 13: Errores estratégicos.....	171
Figura 14: Clasificación de errores según la frecuencia	174
Figura 15: Presentación de contenidos 1.....	246
Figura 16: Pantallazo del cuestionario final del Módulo I sobre las lecturas obligatorias. 254	
Figura 17: Pantallazo de estructuración del Módulo I en la plataforma Moodle	258
Figura 18: Ejemplo de rúbrica de evaluación.....	263
Figura 19: Actividad de los participantes a lo largo del curso	268
Figura 20 : Cuestionario de satisfacción: pregunta 3	272
Figura 21 : Cuestionario de satisfacción: pregunta 5	274
Figura 22. Cuestionario de satisfacción: pregunta 6	275
Figura 23. Cuestionario de satisfacción: pregunta 7	275
Figura 24. Cuestionario de satisfacción: pregunta 8.....	276
Figura 25. Cuestionario de satisfacción: pregunta 22.....	277
Figura 26. Cuestionario de satisfacción: pregunta 10	278
Figura 27. Cuestionario de satisfacción: pregunta 11	278
Figura 28. Cuestionario de satisfacción: pregunta 12.....	279
Figura 29. Cuestionario de satisfacción: pregunta 13.....	280
Figura 30. Cuestionario de satisfacción: pregunta 14.....	280
Figura 31. Cuestionario de satisfacción: pregunta 15.....	281

Figura 32- Cuestionario de satisfacción: pregunta 16.....	282
Figura 33. Cuestionario de satisfacción: pregunta 17.....	282
Figura 34. Cuestionario de satisfacción: pregunta 18.....	283
Figura 35. Cuestionario de satisfacción: pregunta 20.....	284
Figura 36. Cuestionario de satisfacción: pregunta 21.....	285
Figura 37. Cuestionario de satisfacción: pregunta 23.....	285
Figura 38. Cuestionario de satisfacción: pregunta 24.....	286
Figura 39. Cuestionario de satisfacción: pregunta 25.....	287
Figura 40. Cuestionario de satisfacción: pregunta 26.....	287
Figura 41. Cuestionario de satisfacción: pregunta 27.....	288
Figura 42. Cuestionario de satisfacción: pregunta 29.....	289
Figura 43. Cuestionario de satisfacción: pregunta 30.....	289
Figura 44. Cuestionario de satisfacción: pregunta 31.....	290
Figura 45. Cuestionario de satisfacción: pregunta 9.....	291
Figura 46. Cuestionario de satisfacción: pregunta 33.....	292

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, desarrollado en el DIT, *Dipartimento di Interpretazione, Traduzione e Interculturalità* —Departamento de Traducción, Interpretación e Interculturalidad— de la Universidad de Bolonia en régimen de cotutela con el Área de Traducción e Interpretación —Departamento de Lengua Española— de la Universidad de Valladolid, se enmarca en el ámbito disciplinario de la Didáctica de la traducción y tiene como finalidad el estudio del error en el aula de traducción inversa no especializada y su relación con la competencia lexicográfica.

Dicha línea de investigación surgió gracias a la voluntad de profundizar en tres aspectos relacionados con la Traductología: la Didáctica de la traducción, la Lexicografía y los nuevos modelos para la enseñanza virtual de la traducción, en concreto los SPOC —acrónimo en inglés de *Small Open Online Courses*—, es decir cursos que se implementan en modalidad virtual fomentando el aprendizaje autónomo y cooperativo.

En primer lugar, el marco disciplinario en que se asienta la investigación es la Didáctica de la traducción. Es este un ámbito de investigación todavía en estado embrionario a pesar de que en las últimas décadas hayan nacido estudios importantes llevados a cabo por grupos de investigación que han abierto un camino en el que pretendemos adentrarnos con esta tesis doctoral. Por otro lado, las propuestas correspondientes a la combinación lingüística que exploramos aquí —italiano y español— son realmente limitadas.

En segundo lugar, la Lexicografía. La competencia lexicográfica es un concepto tradicionalmente desarrollado en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna o de segundas lenguas que no cuenta con muchos estudios que la relacionen con el proceso

traductor en el marco de la traducción hacia una lengua extranjera. Una característica reconocida es que se trata de una habilidad que no se desarrolla de manera espontánea, sino que necesita formación y entrenamiento.

Por último, los nuevos modelos para la enseñanza virtual de la traducción constituyen un modelo de aprendizaje a través del cual «el estudiante puede trabajar sin tener limitaciones de espacio y tiempo, y proporcionan la posibilidad de llevar a cabo un seguimiento individualizado del estudiante» (Mañas, 2009: 1) . En este contexto se ha asistido a un desarrollo del fenómeno del *e-learning*, que permite que el discente adquiera conocimientos difundidos mediante la red siguiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia con la ayuda de tecnologías digitales. En concreto, los *Massive Open Online Courses*, más conocidos como MOOC¹, o su variante SPOC², son un reciente fenómeno educativo que se presentan como una alternativa al aprendizaje tradicional con el objetivo de fomentar y facilitar la creatividad, el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Estos tres ámbitos de investigación, arriba definidos, sientan las bases teóricas de nuestra propuesta pedagógica a través de unidades didácticas en modalidad *e-learning*, que se ofrecerán en el marco de un curso SPOC sobre la introducción a los recursos lexicográficos monolingües y bilingües de dos lenguas afines —italiano y español— en el campo de la traducción.

DESDE LA IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA HASTA LA FORMULACIÓN DE UNA HIPÓTESIS

La finalidad del proyecto que exponemos, que se enmarca en el ámbito de la

1 MOOC: Acrónimo en inglés de Masive Open Online Courses. En español, se les denomina también Cursos masivos abiertos a distancia.

2 Los cursos SPOC son una adaptación de los cursos MOOC. Se trata de cursos en línea diseñados para grupos más pequeños; generalmente no tienen fechas específicas para impartirlos y son ideales para incorporarlos en los cursos presenciales en las universidades o para empleados de una empresa que necesitan aprender competencias específicas.

Didáctica de la traducción, es el estudio del error en el aula de traducción inversa no especializada y su relación con la competencia lexicográfica.

En un primer momento, la idea del proyecto nace con la identificación —a lo largo de los años de docencia en traducción inversa— de un problema relacionado con el alumnado de traducción inversa. Durante las clases de esta asignatura, resulta evidente, tanto en las traducciones de los estudiantes como en las evaluaciones finales, que los errores más frecuentes son de carácter lingüístico y afectan principalmente al texto de llegada. Asimismo, resultan visibles las lagunas que presentan los estudiantes en el uso de las herramientas lexicográficas a su disposición.

Al desarrollarse el concepto de Competencia Traductora constituido por diferentes subcompetencias, se ha establecido en la literatura que las deficiencias en algunas de ellas —como la subcompetencia lingüística en la traducción inversa— puede, en parte, compensarse con un desarrollo adecuado de las demás subcompetencias. Partiendo de esta certeza, se establece un supuesto inicial de que la competencia lexicográfica de los discentes puede compensar las lagunas encontradas en la competencia lingüística en el ámbito de la traducción inversa no especializada.

Se puede afirmar que la investigación posee dos objetivos principales que se pueden identificar fácilmente: en primer lugar, obtener la tipificación y frecuencia de los errores de un corpus compuesto por los ejercicios de traducción inversa presentados por los estudiantes de la asignatura Traducción de italiano a español II, Lengua 1 de los años 2017/18 y 2018/9 del grado de Mediación lingüística intercultural. En segundo lugar, diseñar una propuesta pedagógica en modalidad SPOC para desarrollar la competencia lexicográfica de nuestros estudiantes e implementar en el aula una prueba piloto para validarla. Para alcanzar nuestros objetivos se han definido una serie de objetivos secundarios:

- Describir el estado de la cuestión en torno a la enseñanza de la traducción, centrándonos en aquellas investigaciones que focalizan su atención en el desarrollo de la competencia traductora y la competencia lexicográfica, de la traducción inversa y los errores de traducción.
- Analizar las principales herramientas utilizadas en los modelos de enseñanza virtual, en concreto, en los cursos MOOC y SPOC existentes, con el fin de sentar las bases de la dimensión instrumental de nuestra propuesta.
- Compilar un corpus lingüístico constituido por traducciones inversas de italiano a español.
- Analizar los errores encontrados en el corpus desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.
- Diseñar una propuesta formativa en modalidad virtual para desarrollar la competencia lexicográfica en el aula de traducción.
- Implementar en el aula una prueba piloto de la propuesta formativa en modalidad virtual para desarrollar la competencia lexicográfica con el fin de comprobar su viabilidad.
- Obtener información objetiva sobre la implementación de una prueba piloto que permita una reflexión final sobre la propuesta didáctica implementada, evaluar su adecuación y ajustar la propuesta.

ANTECEDENTES

Los ámbitos académicos que han sentado las bases teóricas de la investigación son la Traductología —en particular su aplicación en la Didáctica de la traducción inversa, el análisis de errores, el desarrollo de la competencia lexicográfica— y las principales herramientas utilizadas en los modelos de enseñanza virtual, en concreto, los cursos

MOOC y SPOC, diseño y aplicación.

En el ámbito de la Didáctica de la traducción inversa, con este estudio se pretende profundizar en el diseño de propuestas pedagógicas para el desarrollo de la competencia lexicográfica en la combinación italiano-español.

Queremos destacar que, en general, y hasta el momento, la investigación en el ámbito de la Didáctica de la traducción no se ha desarrollado como otras áreas dentro de la Traductología. A pesar de no existir numerosos trabajos en este campo, destacamos la labor de Hurtado (1996, 1999, 2009, 2011, 2015) y el grupo PACTE (2003, 2005, 2017), Presas (1999) y Kelly (2002) sobre la adquisición de la competencia traductora.

Aún más escasas son las propuestas didácticas que delimitan el estudio de la traducción inversa, aunque destacamos los trabajos de Beeby (1996), Kelly (1999, 2005) Wimmer (2011), Rodríguez y Schnell (2003, 2012) acerca de la direccionalidad de la traducción.

Por otro lado, el análisis de errores en la traducción en el ámbito la Didáctica de la traducción es un tema ampliamente discutido, y su debate se refleja en las obras de Pym (1992), Delisle (1993), Nord (1996) y Hurtado (2001, 2011).

El termino de “competencia lexicográfica” en la literatura se encuentra sobre todo en el ámbito de la enseñanza de lengua materna o de segundas lenguas. Sin embargo, es muy reducido el número de estudios que centran su atención específicamente en el concepto de competencia lexicográfica y su relación con el proceso traductor en el marco de la traducción. Subrayamos por lo tanto la labor pionera de Camacho Niño (2013), Calvo y Calvi (2014) y San Vicente (2017), estos últimos en la combinación lingüística que nos ocupa.

Finalmente, centramos nuestro interés en campo de los modelos de enseñanza virtual y en el desarrollo efectivo de sistemas de aprendizaje a distancia basados en

tecnologías digitales y difundidos mediante la red. De manera especial, el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo y su impacto en la educación superior nos han llevado a querer profundizar en el paradigma de los MOOC y SPOC. A causa de su reciente aparición y a pesar de su rápido desarrollo, la literatura sobre este fenómeno es aún limitada y se encuentra en sus fases más elementales, aunque algunos autores ya han realizado trabajos de relieve: Clark (2013); Pozzi & Conole (2014); Zapata (2015) o Aguayo y Bravo-Agapito (2017).

METODOLOGIA

La investigación que hemos llevado a cabo se enmarca en el ámbito aplicado de la Traductología. Está constituido por dos fases claramente definidas. La primera parte se basa en un estudio de corpus cuyo objetivo principal es describir y analizar las especificidades de fenómenos que han despertado mi interés como investigadora en la fase de identificación del problema, esto es, los errores en la traducción inversa observados a lo largo de 10 años de experiencia docente. Para ello, se adopta un enfoque de análisis de datos basado en la metodología de corpus electrónicos.

La segunda parte, en cambio, con finalidad didáctica, podemos definirla como un proyecto de investigación-acción puesto que su propósito último es mejorar la formación de los traductores y la práctica docente.

La investigación se ha llevado a cabo en el programa de *Dottorato di ricerca in Traduzione, Interpretazione e Interculturalità* —Doctorado de investigación en Traducción, Interpretación e Interculturalidad— de la Universidad de Bolonia a partir del c.a. 2016/17 y del Doctorado en Traductología, Traducción Profesional y Audiovisual de la Universidad de Valladolid a partir del c.a. 2017/2018 en el marco de un régimen de cotutela entre ambas universidades.

Las fases en las que se ha estructurado la investigación son las que se describen a continuación.

Fase 1: Delimitación del objeto de estudio y establecimiento de un marco conceptual

(octubre 2016-octubre 2017)

En la primera fase de nuestra investigación, se realizó una recopilación y análisis bibliográfico sobre la Traductología en general siguiendo las pautas de la orientación recibida en la formación del doctorado. A continuación, se fue orientando la investigación bibliográfica hacia temas más específicos del ámbito de la Traductología como la Didáctica de la traducción inversa, el desarrollo de la competencia traductora y la tipificación de errores.

En un segundo lugar, se llevó a cabo un vaciado bibliográfico sobre los nuevos modelos de enseñanza virtual en la educación superior, en concreto el paradigma de los MOOC y los SPOC, obedeciendo a nuestro interés por esta línea de investigación. Asimismo, se ha realizado un estudio de las principales plataformas MOOC para identificar la que mejor se podía adaptar a nuestra propuesta pedagógica.

Fase 2: Recopilación y anotación del corpus de textos

(octubre 2017-febrero 2018)

Una de las metodologías más eficaces para testar intuiciones —en nuestro caso detectar patrones en relación con los errores— es la recopilación y estudio de corpus (Rojo, 2013). Siguiendo el modelo del proyecto MELLANGE (2007), se ha creado TRADITES —TRADucciones de ITaliano a ESpañol—, un corpus de 154 traducciones de aprendices de traducción de lengua italiana. El corpus, tal y como se ha explicado previamente, ha sido recogido durante dos cursos académicos consecutivos.

El universo de estudio está formado por estudiantes de traducción italiano-español.

Se ha utilizado una muestra de 39 estudiantes italianos que cursan la titulación de 3 años de *Mediazione linguistica interculturale* —Mediación lingüística intercultural—. Para la selección de la muestra se han usado los siguientes criterios: (1) los sujetos tienen el italiano como lengua materna; (2) el nivel de lengua española es homogéneo; (3) los sujetos tienen la misma franja de edad (19-23 años); (4) se eligen estudiantes del tercer año del grado.

La selección y anotación de errores se ha llevado a cabo utilizando el programa UAM Corpus Tool donde se han introducido los textos del corpus y se han etiquetado los errores siguiendo un esquema de anotación previamente elaborado.

Fase 3: Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos

(febrero 2018-abril 2019)

En esta tercera fase se ha llevado a cabo un análisis de los datos obtenidos con la intención de identificar las tendencias en las actuaciones de nuestros estudiantes. Primero, se llevó a cabo un análisis cuantitativo y a partir de los resultados se realizó un análisis cualitativo de algunos ejemplos.

El objetivo del análisis cuantitativo ha sido determinar los errores más frecuentes en el corpus TRADITES, esto es, delimitar la frecuencia total de errores. El instrumento empleado para extraer los datos cuantitativos ha sido el mismo programa UAM Corpus Tool, que nos proporcionó una matriz general de frecuencia absoluta en el corpus total y la distribución de los errores en diferentes categorías.

Los criterios de elección de los ejemplos analizados son los siguientes: (1) los errores con una frecuencia superior al 10% con respecto al total de los errores etiquetados; (2) los elementos directamente relacionados con la competencia lexicográfica.

Fase 4: Elaboración de la propuesta pedagógica: SPOC «Introducción a los recursos lexicográficos del traductor»

(mayo 2018-enero 2019)

El análisis anterior nos permite confirmar que parte de los problemas que subyacen a los errores detectados hallan una posible respuesta en las obras lexicográficas de consulta. A partir de esta confirmación, se ha diseñado una propuesta pedagógica a través de unidades didácticas en el marco de un curso SPOC sobre la introducción a los recursos lexicográficos monolingües y bilingües de dos lenguas afines —italiano y español— en el campo de la traducción, con el fin de desarrollar la competencia lexicográfica en los estudiantes de la asignatura *Traducción de italiano a español II, Lengua 1* y su autonomía en el proceso de aprendizaje.

En esta fase, se han identificado los tiempos, los objetivos generales y específicos, los contenidos, el material, los recursos, las herramientas dinamizadoras y la modalidad de evaluación de nuestra propuesta didáctica. Asimismo, se ha seleccionado la plataforma más adecuada para el curso.

Fase 5: Implementación del SPOC como prueba piloto

(marzo 2019-abril 2019)

La prueba piloto del SPOC *Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español* se ha experimentado durante el segundo cuatrimestre del año académico 2018/2019 como complemento a la asignatura Traducción de italiano a español II, Lengua 1 del tercer año del grado en Mediación lingüística intercultural del Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia.

El curso comenzó el día 15 de marzo y terminó el día 26 de abril de 2019 (6 semanas de duración) y contó con la participación de las 23 estudiantes.

Fase 6: Análisis de los resultados de la prueba piloto

(abril 2019-septiembre 2019)

En esta fase se recogen los resultados de las herramientas de análisis de la plataforma utilizada y del cuestionario de satisfacción cumplimentado por los estudiantes para extraer conclusiones sobre el funcionamiento y la eficacia del curso.

En nuestra propuesta didáctica, para evaluar el éxito del curso se han tenido en cuenta los siguientes parámetros de análisis:

- El promedio general de participación.
- El promedio general de calificación del aprendizaje de los contenidos de los módulos.
- La satisfacción de los participantes en el curso.

A partir de septiembre de 2018 algunas de estas fases se han desarrollado en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid (Campus de Soria), en el marco de los 6 meses —fases 2, 3, 4 y 6— de estancia previstos por el acuerdo de la cotutela.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La tesis de doctorado se presenta en un único volumen dividido en cuatro grandes partes para facilitar su lectura. A continuación, detallamos el contenido de cada una de las partes en que se divide el volumen de nuestra tesis:

En la parte I presentamos el marco teórico sobre el que se apoya nuestra investigación. Esta parte está compuesta por cinco apartados:

En el apartado 1 —La Traductología y la traducción: definiciones y enfoques— se explora la noción de traducción y se traza un recorrido por los diferentes enfoques de la Traductología moderna.

En el segundo —La direccionalidad en la traducción: estado de la cuestión de la

traducción inversa— se presenta el estado de la cuestión de la traducción inversa desde el punto de vista de la formación de traductores y de la teoría de la traducción, llevando a cabo un recorrido por las diferentes aportaciones de la Traductología a la traducción inversa en referencia a su didáctica.

En el tercero —De la competencia traductora a la competencia lexicográfica—, abordamos los estudios sobre la competencia traductora, de suma importancia para la Didáctica de la traducción, y cada una de sus subcompetencias para concentrarnos en la competencia lexicográfica, objeto de nuestro estudio.

En el apartado cuarto —El error en la didáctica de la traducción—, se afronta el tema del error en traducción desde una perspectiva didáctica y se presentan algunos sistemas de clasificación de diferentes perspectivas pertenecientes al ámbito de la Traductología.

El último apartado de este bloque —Los nuevos modelos para la enseñanza virtual: los MOOC y los SPOC— aborda el concepto de MOOC como uno de los fenómenos más recientes de los nuevos modelos de enseñanza virtual: se proporciona una definición, se describe su origen y antecedentes, se analizan diferentes modelos y su avance en la enseñanza superior en España e Italia. Para concluir, nos centramos en los SPOC, como modelo pedagógico de nuestra propuesta didáctica, diseñados para grupos más pequeños.

En la segunda parte de nuestra investigación se define el marco metodológico utilizado. Esta parte está compuesta por tres capítulos:

En el primer apartado —Desde la identificación del problema hasta la formulación de una hipótesis— se presentan las líneas generales del marco metodológico adoptado. Se describen las diferentes fases del proceso: desde la identificación del problema hasta la formulación de la hipótesis, el planteamiento de los objetivos generales y los objetivos secundarios.

En el segundo —Compilación de un corpus de traducciones—, se presentan las bases metodológicas para la elaboración del corpus TRADITES: se describe la muestra de participantes, los textos originales y sus características. Asimismo, se describe el programa de anotación UAM Corpus Tool empleado para la anotación y el procesamiento estadístico de los errores.

El tercer apartado —Planificación de los instrumentos de análisis— se centra en la selección y descripción de los instrumentos de análisis empleados en el corpus: análisis cuantitativo y cualitativo. Se describirán los cuestionarios de evaluación diagnóstica y de satisfacción empleados y, a continuación, se describirán los instrumentos lexicográficos empleados en el análisis cualitativo de los errores.

La tercera parte de nuestra investigación describe los resultados del análisis del corpus. Esta parte está compuesta por dos capítulos:

En el primer apartado de este capítulo, se presentan los resultados del análisis cuantitativo del corpus TRADITES. En él, se analizarán los datos en su conjunto con la intención de identificar las tendencias en las actuaciones de nuestros estudiantes. Se aportará una visión cuantitativa de la frecuencia total de los distintos tipos de error clasificados por tipología.

En el segundo, siguiendo los criterios establecidos, se analizarán los ejemplos más interesantes desde el punto de vista cualitativo, relacionando cada uno de ellos con las herramientas lexicográficas seleccionadas. Este capítulo se concluirá con unas premisas que nos ayudarán a sentar las bases de la propuesta didáctica.

La cuarta y última parte de esta tesis se encuentra dedicada a la propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia lexicográfica. Esta parte está compuesta por tres capítulos:

En el primer apartado —Fase de diseño— se definen las diferentes fases del diseño

del SPOC. En este capítulo, se describirá el espacio didáctico para el que proponemos nuestra propuesta, se establecerán los objetivos, la metodología y se describirá la estructura de las unidades didácticas que lo componen. Se abordará el tema de la selección de materiales y la creación del material audiovisual en la UVa (Universidad de Valladolid), así como el diseño de las herramientas de evaluación.

El segundo — Implementación del SPOC: Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español en la plataforma MOODLE— se centra brevemente en la implementación del SPOC. En él se describen los detalles de la aplicación de las unidades didácticas descritas en el primer capítulo.

El tercero —Resultados de la prueba piloto— expone los resultados de la prueba piloto. En él, se analizan los resultados de la aplicación del SPOC según los criterios de participación, calificación y satisfacción previamente establecidos. El análisis de los resultados se lleva a cabo a partir de los siguientes instrumentos: sistema de analíticas de aprendizaje de la plataforma MOODLE —cuestionarios de evaluación automática y evaluación por pares— y evaluación de la enseñanza —cuestionario de satisfacción del SPOC—.

En el último apartado de este bloque, se exponen las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado con la realización de la prueba piloto y las posibles perspectivas de implementación.

Tras estos capítulos, se llega al apartado de Conclusiones, sección final del proyecto de investigación doctoral. En él, se recogen las principales aportaciones del trabajo y se ofrece una respuesta a los objetivos de investigación formulados como punto de partida, así como a la hipótesis planteada. En este mismo apartado, se realiza una recapitulación de los aspectos que podrían mejorarse en un futuro y se sugieren algunas líneas de investigación, que permitirán dar continuidad al presente trabajo. Finalmente, se incluye

un apartado donde se recogen las Referencias bibliográficas consultadas para la realización de la tesis doctoral y los Anexos donde se adjuntan las traducciones del corpus, el material de aprendizaje del SPOC y los diferentes cuestionarios empleados a lo largo del estudio.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1. La Traductología y la traducción: enfoques y definiciones

1.1. Enfoques de la Traductología moderna

Hurtado Albir (2001: 25) define la Traductología como una disciplina que «estudia la traducción», o bien, como un saber «sobre la práctica traductora»³. Para conocer sus orígenes e historia contamos con una parte de los Estudios de traducción que se ha dedicado a la enseñanza y estudio de la historia de la traducción (Pinilla, 2006). Diferentes autores (Woodsworth, 1998; Yebra, 1988) reflexionan acerca de la complejidad del concepto de historia de la traducción como disciplina. Una primera clasificación propuesta (Woodsworth, 1998) sería distinguir entre la historia de la traducción práctica y la historia de la traducción teórica. Asimismo, continúa, se puede describir de manera convencional, es decir, basándonos en una clasificación tiempo/espacio, por ejemplo, la traducción en los diferentes periodos históricos, aunque esta división puede no ser la más adecuada. Nuevas propuestas en el estudio de la historia de la traducción se circunscriben a la investigación de aspectos parciales y concretos (Pinilla, 2006). Uno de los primeros autores que señalaba la imposibilidad de elaborar una historia universal completa de la traducción fue García Yebra (1988), pionero de los estudios de historia de la traducción. Yebra afirmaba que:

No se ha escrito hasta ahora una historia de la traducción que abarque las principales manifestaciones de esta actividad cultural desde sus comienzos hasta nuestros días en todas las literaturas. Tal empresa sobrepasa las fuerzas de cualquier individuo, incluso las de un equipo amplio y bien concertado. (García Yebra, 1988: 11; cit. en Pinilla, 2006)

Sin embargo, muchos investigadores consideran fundamental las bases de la

³ Los términos de Traductología y Estudios de traducción se encontrarán en este trabajo con significado equivalente como denominaciones de la disciplina que se dedica al estudio de la traducción.

historia de la traducción para legitimarla como disciplina y proporcionarle unidad mediante el conocimiento de los diferentes enfoques existentes (Bassnett, 1980; Woodsworth, 1998; Pinilla, 2006). La rama histórica de la traducción consolida un marco en el que los diferentes enfoques de la disciplina encuentran su espacio: «Pese a la indefinición que algunos teóricos le achacan, la rama histórica ha servido para dotar a la disciplina de una base sin la cual el estudio y la enseñanza de la traducción quedarían incompletos» (Pinilla, 2006: 22).

No es nuestra intención dedicarle un capítulo al desarrollo de esta idea, pero sí creemos necesario dedicar un espacio a la historia más reciente de esta disciplina desde el punto de vista teórico, al nacimiento de los Estudios de traducción, es decir, cuáles son los enfoques desarrollados en el ámbito académico a partir de las últimas décadas del siglo XX cuando la traducción alcanza un estatus de disciplina independiente (Snell-Hornby, 1988).

Suele señalarse a James Holmes como pionero de la Traductología moderna (Snell-Hornby 1991). Su artículo *The Name and Nature of Translation Studies*, presentado en el I Congreso Internacional de Lingüística en Copenhague, en 1972, está considerado el texto origen de la Traductología moderna. En su artículo, Holmes empleó por primera vez el término de *Translation Studies* para definir esta nueva disciplina.

Hurtado Albir sitúa en la segunda mitad del siglo XX los primeros Estudios de traducción, o en palabras suyas «los primeros análisis teóricos que reivindican un análisis más descriptivo y sistemático de la traducción» (1994: 123). Hasta los años 60, a la Traductología se le considera todavía una rama de la Lingüística Aplicada y solo en 1972, Holmes la reivindica como disciplina autónoma. Por lo tanto, la consolidación de la Traductología podría situarse alrededor de los 80. A partir de este momento histórico, a lo largo de las sucesivas décadas de Estudios de traducción, se han desarrollado una serie

de teorías diferentes, tal y como se puede apreciar en la siguiente cita:

Translation studies is at a stage of its development when the plurality of approaches that inform it or are capable of informing it can be overwhelming, and the temptation for many has been to promote one approach with which they feel particularly comfortable and dismiss the rest. (Baker 2009: xiii)

A pesar del reciente origen de la disciplina se pueden diferenciar ya algunos enfoques teóricos que Hurtado Albir (1994; 2001) describe agrupa en cinco tipos y que retomamos a continuación:

(1) Enfoques lingüísticos: son enfoques basados en la aplicación de un modelo procedente de la Lingüística. Se basan primordialmente en la comparación entre lenguas tratando menos el aspecto textual. En opinión de Hurtado Albir (2001), en vez de teorizar sobre la traducción realizan un análisis comparativo interlingüístico. El modelo en el que se enmarcan las diferentes comparaciones determina las tendencias:

- La lingüística comparada tradicional. Un ejemplo es el autor García Yebra y su obra *Teoría y práctica de la traducción* (1982).
- Las estilísticas comparadas. Una aportación importante de esta tendencia son los procedimientos de traducción (préstamo, calco, traducción literal, etc.). Autores pioneros sería Vinay y Darbelnet (1958), aunque muchos otros hacen uso de estas categorías.
- Las comparaciones gramaticales entre lenguas.
- La aplicación al estudio de la traducción de diferentes modelos de análisis lingüístico. La investigadora nombra a Catford (1965), Garnier (1985) o Vázquez Ayora (1977) como representantes.
- Los enfoques semánticos. Sus representantes principales son Larson (1984) y Nida (1975).

- Los enfoques semióticos. La autora indica a Ljuskov (1969) como defensor principal.
- (2) Enfoques textuales. Nacen en los años setenta a raíz de que algunos autores se alejan del enfoque lingüístico y se acercan al concepto de traducción como operación textual. Los anteriores autores se basaban en una comparación entre lenguas, los autores de los enfoques textuales reivindican, en cambio, el concepto de traducción como operación textual poniendo el énfasis del análisis en la coherencia y la cohesión. Es a partir de este momento cuando empiezan a emplearse términos como “superestructura”, “macro” y “microestructura”, tipología textual, etc. Un pionero de este enfoque es, sin duda, Hartmann, con su obra *Contrastive Textology: Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics* (1980).
- (3) Enfoques cognitivos. En este grupo, la autora incluye a todos los autores que se concentran en el proceso mental del traductor. Entre los trabajos dedicados a este modelo señala los de Lederer (1981), Delisle (1980), y el modelo psicolingüístico de Kiraly (1995) entre otros. Aunque existen diferentes tendencias dentro de esta clasificación, Hurtado considera que la característica común es que todos los autores se concentran en el proceso mental del traductor.
- (4) Enfoques comunicativos y socioculturales. En este grupo, la investigadora cita a autores como Nida y Taber (1969), que acuñaron el término de *equivalencia cultural*, y consideran que los elementos culturales ejercen un papel fundamental en la traducción y, por tanto, nunca hay que perder de vista la perspectiva cultural.

Asimismo, nombra las teorías funcionalistas de *skopos* de Reiss y Vermeer (1984) o autores como House (1977) y sus parámetros situacionales, así como Hatim y Mason (1990, 1997) con sus diferentes categorías que estudian los procesos comunicativos, pragmáticos y semióticos de un texto y la influencia que el contexto ejerce sobre este.

(5) Enfoques filosóficos y hermenéuticos; en este grupo los autores tienen en común las reflexiones acerca de los aspectos filosóficos relacionados con la traducción

En la siguiente tabla de Hurtado Albir (Hurtado Albir, 2001:131) se propone un resumen de los enfoques descritos anteriormente y sus principales defensores:

Enfoques lingüísticos	Lingüística comparada Estilísticas comparadas (Vinay y Darbelnet, Malblanc, Intravaia y Scavée, Vázquez Ayora, etc.) Niveles de traducción (Cartford) Modelo transformacional (Vázquez Ayora, etc.) Sistemática comparada (Garnier) Comparaciones gramaticales (Guillemin-Flescher, Chuquer y Paillard, etc.) Enfoques semánticos (Larson, etc.) Enfoques semióticos (Lujdskanov)
Enfoques textuales	Primeras reivindicaciones (Sleskovitch, Coseriu, Meschonnic, Ladmiral, etc.) Enfoque tipológico (Reiss) Aplicaciones de la lingüística del texto y del análisis del discurso (Hartmann, House, Neubert, Papegaaij, Schubert, Larose, Hatim y Mason, Baker, Tricas, García Izquierdo, etc.) Aplicaciones didácticas (Delisle, Grellet)
Enfoques cognitivos	Modelo interpretativo de la ESIT (Sleskovitch, Lederer, Delisle) Piscolingüística e inteligencia artificial (Bell) Aplicación e la teoría de la pertinencia (Gutt) Modelo psicolingüístico (Kiryaly) Modelo de Esfuerzos (Gile) Aplicación de la psicología cognitiva (Wilss) Estudios empíricos (Kussmaul, Lörcher, Kiraly, Tirkonene-Condit, Dancette, Seguinot, etc.)
Enfoques comunicativos y socioculturales	Incidencia en los aspectos socioculturales: Traductólogos bíblicos (Nida y Taber, Margot) Aplicación de la sociolingüística (Pergnier), la sociocrítica (Brisset)

	<p>La escuela de la manipulación (Toury, Hermans, Rabadán, Vidal Claramonte, etc.) Enfoque variacional de Hewson y Martin Teorías funcionalistas: teoría del escopo (Reiss y Vermeer), teoría de la acción traductora (Holz-Mänttari), funcionalismo y lealtad (Nord) Incidencia en los aspectos comunicativos: Los parámetros situacionales de House Las dimensiones del contexto de Hatim y Mason El modelo comunicativo-funcional de Lvóvskaya Estudios postcoloniales y traducción (Niranjana, Robinson, Carbonell, etc.) Estudios de género y traducción (Díaz-Diocaretz, Lotbinière-Harwood, Simon, von Flotow, Godayol, etc.)</p>
Enfoques filosóficos y hermenéuticos	<p>Hermenéutica bíblica (Schökel) Filosofía y traducción (Ladmiral) Enfoques de cariz especulativo (Paz, Venuti, Robinson, Berman, Rose, etc.) Enfoques hermenéuticos (Steiner, Gadamer, Ortega Arjonila, etc.) La desconstrucción (Derrida Arrojo, Vidal Claramonte, etc.) La ética transversal (Vidal Claramonte) Las teorías canibalistas (DeCampos, Gavronsky, Pires, etc.)</p>

Tabla 1. Enfoques teóricos de la Traductología

1.2. Definición de traducción

Una vez analizados los principales enfoques, resulta necesario plantear las diferentes definiciones que encontramos en la literatura en relación con el concepto de traducción, con el fin de sentar las bases del modelo que constituirá el marco del estudio. Es evidente que la definición de traducción variará en función de la orientación de la que parte el autor, por lo que, partiendo de esta premisa se expondrán a continuación algunas de las definiciones más representativas de los enfoques descritos en el anterior apartado.

Desde una perspectiva lingüística, Vinay y Darbelnet definen la traducción como la sustitución de un texto por otro, es decir, «el paso de una lengua A a una lengua B para expresar una misma realidad» (Vinay y Darbelnet, 1958:19).

Desde un punto de vista que pone el énfasis en el texto, es representativa la definición propuesta por Catford que no se incluyen aspectos culturales o funcionales del

texto: «La sustitución de material textual en una lengua (LO) por material textual equivalente en otra lengua (LT)» (Catford, 1965: 20).

Partiendo del concepto de definición como actividad textual, House propone una definición basada en una perspectiva semántica y pragmática: «La sustitución de un texto en lengua de partida por un texto semántica y pragmáticamente equivalente en la lengua meta» (1977:29). Esta perspectiva la comparten Seleskovitch y Lederer, quienes definen el concepto de traducción como la actividad que consiste en «Transmitir el sentido de los mensajes que contiene un texto» (1984:256), dando así preferencia a la transmisión del sentido original en el texto de llegada.

Nida y Taber, en cambio, insisten en la importancia que tiene la transmisión del mensaje basando sus teorías en un enfoque de corte comunicativo; si este no se reproduce fielmente la traducción puede resultar una traición al texto original: «Reproducir mediante equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora» (Nida y Taber, 1986:29). Asimismo, para Hatim y Mason (1990), la traducción consiste en una actividad comunicativa y definen dicha actividad como un proceso que se produce en un determinado contexto social.

Los autores Delisle y Bell plantean la cuestión desde una perspectiva cognitiva. Para el primero, el objetivo de la traducción sería «conseguir un segundo texto que realiza la misma función cognitiva del texto original» (Reimerink, 2005: 59). Según Bell (1991), la traducción consiste en una transferencia que implica un proceso mental, aunque también es un término empleado para referirse a un producto: el resultado tangible de la actividad.

A continuación, se expone una tabla que resume las definiciones especificando el enfoque teórico del traductólogo que la ha elaborado:

Enfoque	Autor	Definición	Año
Definición de traducción como actividad lingüística	Vinay y Darbelnet	«Pasar de una lengua A a una lengua B para expresar la misma realidad»	1958:19

Definición de traducción como actividad textual	Catford		«La sustitución de material textual en una lengua (LO) por material textual equivalente en otra lengua (LT)»	1970:39
Definición de traducción como actividad textual	House		«La sustitución de un texto en lengua de partida por un texto semántica y pragmáticamente equivalente en la lengua meta»	1977:29
Definición de traducción como actividad textual	Seleskovitch y Lederer	y	«Transmitir el sentido de los mensajes que contiene un texto»	1984:256
Definición de traducción como actividad comunicativa	Nida y Taber		«Reproducir mediante equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora»	1986:29
Definición de traducción como actividad comunicativa	Hatim y Mason		«Proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social»	1990:13
Definición de traducción como actividad cognitiva	Delisle		«La actividad traductora se define como la operación que consiste en determinar la significación de los signos lingüísticos en función de un querer decir concretizado en un mensaje y restituir después ese mensaje íntegramente mediante los signos de otra lengua»	1980:68
Definición de traducción como actividad cognitiva	Bell		«La palabra [traducción] tiene tres significados diferentes. Puede referirse a: 1) el traducir, el proceso (traducir, la actividad más que el objeto tangible); 2) una traducción, el producto que resulta del proceso de traducir (el texto traducido); 3) la traducción, el concepto abstracto que abarca tanto el proceso de traducir como el producto del proceso»	1991:13

Tabla 2. Definiciones de traducción desde diferentes enfoques

Por último, la definición de Hurtado Albir se refiere a la traducción como un «proceso interpretativo y comunicativo que consiste en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua y que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada» (Hurtado Albir, 2001: 643). Esta definición la completa en 2017 el Grupo PACTE al añadir que la traducción es «*also a behaviour: the various tasks tha the translator carries out in the work place in accordance with market needs and different professional profiles*» (Grupo PACTE, 2017: 4). Esta definición, se toma como punto de partida del marco teórico de nuestro estudio al considerarse la más actual, completa y compartida por numerosos investigadores de la rama de Didáctica de la traducción.

1.3. Clasificación de la traducción

En la definición que propone Hurtado Albir, se delimita el concepto de traducción entre sistemas lingüísticos diferentes o traducción lingüística (Hurtado Albir, 2001) y no hace distinción entre la traducción escrita y la oral —o interpretación—. Sin embargo, la autora propone una clasificación de la actividad traductora en función de sus diferentes variables: el tipo de traducción, la modalidad, las clases y el método. Obedeciendo a esta clasificación, el estudio que proponemos se centra en la traducción escrita general e inversa o hacia una segunda lengua. En la siguiente tabla se propone una clasificación de la traducción según Hurtado Albir (cit. en Zucchini, 2012:14).

Tipos de traducción: Dependiendo del ámbito socio-profesional al que pertenece el texto original se distinguen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Traducción técnica ○ Traducción jurídica ○ Traducción económica ○ Traducción administrativa ○ Traducción religiosa ○ Traducción literaria ○ Traducción publicitaria ○ Traducción periodística ○ Interpretación de conferencia ○ Interpretación social ○ Interpretación en tribunal
Modalidades de traducción: Dependen del modo del texto original y de la traducción, el modo traductor	<ul style="list-style-type: none"> ○ Traducción escrita (de textos escritos) ○ Traducción a vista (traducción oral de un texto escrito) ○ Interpretación simultánea (espontánea) ○ Interpretación consecutiva (no espontánea) ○ Interpretación bilateral (en ambas direcciones) ○ Chuchotage (susurrada al oído) ○ Doblaje ○ Voice over ○ Subtitulación ○ Localización ○ Traducción de productos multimediales ○ Traducción de canciones ○ Subtitulación de canciones ○ Traducción icónico-gráfica
Clases de traducción: Según la naturaleza del proceso traductor y del individuo se clasifican en	<ul style="list-style-type: none"> ○ Traducción natural ○ Traducción profesional ○ Traducción pedagógica

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Traducción interiorizada ○ Traducción explicativa ○ Traducción directa ○ Traducción inversa
El método de traducción. El método empleado permite distinguir entre	<ul style="list-style-type: none"> ○ Traducción comunicativa ○ Traducción literal ○ Traducción libre ○ Traducción filológica, etc.

Tabla 3. Clasificación de la traducción

Las anteriores variables se entrelazan y se cruzan dando lugar a diferentes posibilidades. Pongamos como ejemplo la traducción de un contrato, que se trataría de una traducción escrita de ámbito jurídico, podría considerarse a su vez, dependiendo de su naturaleza, una traducción profesional y pasiva si el traductor lo hace hacia su lengua materna.

La tesis propuesta se basa en un estudio de traducciones escritas generales hacia una segunda lengua. Al enmarcar el estudio en el ámbito de la didáctica nuestra propuesta también podría ser útil a la traducción pedagógica, es decir, la traducción como herramienta de aprendizaje de una lengua.

1.4. Métodos de traducción

Para determinar el método traductor, Hurtado Albir considera necesario tener en cuenta el proceso, y no solo la comparación del texto original con el resultado de la traducción. Partiendo de esta base, Hurtado Albir (2004) define el método traductor como «el desarrollo de un proceso traductor determinado, regulado por un principio en función del objetivo perseguido por el traductor; se trata de una opción global que recorre todo el texto» (Hurtado, 2004: 54). La elección de un método u otro dependerá, por lo tanto, del objetivo que se propone el traductor y esto dará lugar a procesos traductores diferentes.

Según este principio, la autora realiza una propuesta de cuatro métodos traductores básicos dependiendo de cuál sea el factor que se prioriza en cada uno de ellos (Hurtado Albir, 2001).

En la siguiente tabla se propone un resumen de los diferentes métodos de traducción descritos por Hurtado Albir (2001):

Método traductor según Hurtado Albir	Características
Método interpretativo-comunicativo	Se centra en la comprensión y reexpresión del texto original Conserva la misma finalidad del texto original Produce el mismo efecto en el destinatario
Método literal	Se centra en la reconversión de elementos lingüísticos del texto original Traduce palabra por palabra, sintagma por sintagma El objetivo es reproducir el sistema lingüístico de partida
Método libre	Se cambian categorías de la dimensión semiótica o comunicativa Se produce un cambio de destinatarios Nivel de adaptación/nivel de versión libre
Método filológico	Se añaden notas explicativas a la traducción El original es objeto de estudio Dirigido a un público erudito o estudiantes

Tabla 4. Características del método traductor según Hurtado (2001)

1.5. Las fases de la traducción

Desde el nacimiento de la Traductología, varios autores se han preocupado por entender los procesos mentales que el traductor pone en marcha durante la tarea de traducción. Sus propuestas han consistido en dividir el proceso traductor en diferentes fases e intentar explicar qué sucede en cada una de ellas. En la Didáctica de la

traducción, ámbito en que se enmarca la presente tesis, es importante conocer cada una de las fases que componen este proceso. En esta sección, se estudiará esta cuestión haciendo referencia a la publicación del grupo PACTE que, en 2017, recoge una detallada información sobre las aportaciones de los diferentes modelos al estudio del proceso traductor.

En 1984, Larson propuso ocho fases en el proceso traductor: preparación, análisis, transferencia, primer borrador, revisión del primer borrador, comprobación de la traducción, ajuste de la traducción y preparación del documento final. Asimismo, en 2005, Gouadec divide el proceso traslativo en cuatro fases —fase prospectiva, fase pre-traslativa, fase de traducción y fase de post-traducción— y organiza cada una de ellas en etapas, operaciones y habilidades.

La Teoría interpretativa de la traducción o Teoría del sentido, cuyos mayores representantes son Seleskovitch, Lederer y Delisle, distinguen tres fases en el proceso de traducción: la comprensión del sentido, fase en la cual el traductor, para entender mejor el mensaje que contiene el texto, utiliza todos sus conocimientos de la lengua original y sus conocimientos extralingüísticos; la desverbalización, fase en la cual el traductor conserva solo el sentido del texto original alejándose de la forma y la reformulación, fase en la cual el traductor traspasa el sentido, es decir, las ideas en el texto de llegada. Delisle (2006) añadió a estas tres una cuarta fase denominada fase de verificación, en la cual el traductor encuentra una justificación a las soluciones encontradas.

El modelo de Bell (1991) se divide el proceso traductor en una fase de análisis y otra de síntesis, y en cada una de ellas identifica un área operativa -sintáctica, semántica y pragmática- que filtran la información que llega a través del canal lingüístico. El aspecto innovador de su modelo es que relaciona las áreas operativas con la memoria a corto y largo plazo.

Por otro lado, Gutt y Alves basan su modelo en la teoría de la pertinencia de Sperber y Wilson (1986) para explicar el proceso traductor. Para Gutt la traducción es como «un texto en lengua de llegada que se asemeja interpretativamente al original» (Hurtado Albir, 2007: 353). Es decir, el traductor, en su texto de llegada tiene que comunicar los mismos supuestos que se encuentra en el texto original.

Hurtado Albir (2017) nombra también el modelo psicolingüístico de Kiraly (1995). Su objetivo es elaborar una teoría útil para la Didáctica de la traducción. Según el autor, las fuentes de información son un elemento principal en el proceso de traducción. Los principales componentes de su modelo son las fuentes de información —la memoria a largo plazo, el *input* del texto origen y recursos externos—, el espacio de trabajo intuitivo —no controlable y subconsciente— y el centro de procesamiento controlado. Convierte así la mente del traductor en un sistema de procesos controlados e incontrolados que se basan en la información lingüística y extralingüística (Reimerink, 2006).

2. La direccionalidad en la traducción: la traducción inversa

La mayor parte de los enfoques descritos hasta el momento se basan en un concepto de traducción directa. Sin embargo, la investigación propuesta se basa en el estudio de un corpus de traducciones inversas, esto es, desde la lengua materna hacia una lengua extranjera⁴. La traducción inversa, se ha considerado hasta fechas recientes como un mero ejercicio académico —traducción pedagógica—, sin embargo, el creciente interés académico por la direccionalidad de la traducción ha dado lugar a cada vez más investigaciones en las que el tema central es la traducción inversa.

En esta sección, se tratará de ofrecer un cuadro detallado del estado de la cuestión

4 Según sea el método de traducción empleado, la naturaleza del proceso traductor, y del individuo, Hurtado Albir (2001) distingue, entre otras, la traducción directa y la traducción inversa. Es decir, la traducción desde una lengua extranjera hacia la propia lengua materna o viceversa.

de la traducción inversa en la formación de traductores a partir de un estudio de las principales investigaciones sobre este ámbito y de las aportaciones de autores especializados en el campo de la direccionalidad de las traducciones.

Resulta interesante señalar, en primer lugar, que en la lengua inglesa no existe una denominación generalmente compartida que haga referencia a la traducción inversa. Según Beeby el término *translation* se refiere esencialmente a la «*translation into the mother tongue*» (1998: 64). Como se recoge en Kelly (2003) y, más adelante, en Pavlovic (2007), tradicionalmente se han empleado expresiones para la traducción inversa como *prose translation*, término ya en desuso, *inverse translation* o *service translation*. Recientemente se ha adoptado la terminología *direct* o *inverse translation* siguiendo el ejemplo de países como España (cit. en Pérez Macías, 2017).

Es interesante la reflexión que hace Kelly (2003) con respecto a estas cuestiones terminológicas. En su opinión, la distinción entre traducción directa e inversa implica una jerarquización de ambas modalidades donde la traducción inversa estaría subordinada a la traducción directa. Algunos autores han propuesto cambios en la terminología pero aún no se ha encontrado un acuerdo (Wimmer, 2011).

Una de las propuestas realizadas con el fin de evitar una jerarquización de las modalidades de traducción sería la de los organizadores del primer congreso sobre la direccionalidad de la traducción que se llevó a cabo en Ljubliana en 1997. La idea fue cambiar el nombre original del congreso *Translation into non-primary languages* con el de *Translation into non-mother tongues*, aunque en opinión de Kelly (2003) se mantiene la connotación negativa en ambos títulos. Del mismo modo, Pokorn (2011) lleva a cabo una profunda reflexión terminológica sobre la dirección de la traducción. En su estudio, reflexiona acerca del término inglés de *mother tongue* que presupone y da por supuestos muchos conceptos de corte. Discute, asimismo, otros términos empleados como *first*

language o *dominant language* o incluso, *home language* argumentando que se pueden emplear solamente en sociedades monolingües pero que en sociedades multilingües o multidialectales dichos términos no describirían la realidad.

En este trabajo, hemos decidido utilizar los términos «traducción inversa» y «traducción hacia una lengua extranjera» dado su uso extendido.

Una vez resumidas las cuestiones puramente terminológicas se profundiza en lo que estas reflexiones conllevan. Es evidente que desde el punto de vista de la traducción contemporánea, la traducción inversa aún no ha llegado a ocupar un espacio significativo en el ámbito académico, aunque hay autores que demuestran que sí lo ha hecho en ámbito profesional (Wimmer, 2011; Rodríguez y Schnell, 2012) .

Existen pocas publicaciones específicas sobre la traducción a la lengua extranjera. Los pocos profesionales que investigan sobre la especificidad de la traducción inversa se suelen concentrar en unos pocos países. (Wimmer, 2011)

El predominio de la traducción directa, tanto en la formación de traductores como en el ámbito profesional, ha restado valor a la traducción inversa dando lugar a un amplio desinterés hacia esta modalidad en el ámbito de la Traductología hasta tiempos recientes (Rodríguez y Schnell, 2012). A raíz de la noción de competencia traductora, autores como Shuttleworth (1997), Baker (1998) o Kelly (2003) comenzaron a cuestionar la idea de la lengua materna como núcleo central de la mencionada competencia. La noción de competencia traductora destrona a la competencia lingüística de una posición central y absoluta para dejar paso a una serie de subcompetencias hasta entonces subestimadas.

El creciente interés académico por la direccionalidad de la traducción ha dado lugar a la aparición de cada vez más investigaciones en las que el núcleo central es la traducción inversa, sus características y dificultades en la formación y en el campo profesional, el desarrollo de algunas subcompetencias compensatorias, o las semejanzas y diferencias que existen entre esta y la traducción directa

Otros investigadores destacados que han estudiado la cuestión de la direccionalidad son Pilar Lorenzo que ha colaborado con el grupo TRAP (Translation Process) en la Copenhagen Business School y ha dedicado varios estudios a la traducción inversa⁵.

Pérez Macías (2017) señala el ya citado congreso *Translation into Non-Mother Tongues* en la Universidad de Liubliana de 1997 como punto de partida de especial importancia en el reconocimiento de la direccionalidad como ámbito de estudio. En este congreso, se reunieron diferentes investigadores mundiales de la traducción, los cuales abordaron temas como la didáctica de la traducción inversa o el interés por que las traducciones escritas de textos de lenguas minoritarias las realicen traductores nativos, de modo que se asegure una transferencia completa de los matices del original (Pérez, 2017).

Aunque esta fecha sea importante, el auge del estudio de la traducción inversa en el ámbito traductológico se suele situar en las dos últimas décadas. Además del mencionado Congreso, Pérez Macía (2017) cita el III Congreso de la EST (2001), «que dedica varias comunicaciones a la direccionalidad, además de otorgar el primer premio EST (de reconocimiento al mejor investigador novel) a Nike Kocijančič (conocida desde hace unos años como Nike Pokorn) por su estudio empírico sobre la recepción de traducciones literarias directas e inversas» (2017: 5).

Asimismo, cabe mencionar el *Foro sobre Direccionalidad en Traducción e Interpretación*, llevado a cabo en Granada el 14 y 15 de noviembre de 2002, y organizado por los grupos de investigación GRETI⁶ y AVANTI⁷, que constituyó el segundo congreso

5 Entre otros: Lorenzo, M. P. (2002). ¿Es posible la traducción inversa? Resultados de un experimento sobre traducción profesional a una lengua extranjera. *Copenhagen Studies in Language*, 27, pp. 85-124 o Lozano, P. (2003). La traducción a una lengua extranjera: uno de los muchos desafíos a la competencia traductora. En Kelly, D., Martin, A., Nobs, M., Sánchez, D., Way, C. (Coords.). *La direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio.

6 El grupo GRETI, con sede en la Universidad de Granada, se formó en 2001 con la finalidad de potenciar los Estudios de Interpretación en España (v. <http://wpd.ugr.es/~greti/>).

específico sobre el tema que nos ocupa. Este encuentro se traduce en un esfuerzo reivindicativo del papel de la traducción inversa en el ámbito de la Traductología y de la formación de traductores (Pérez, 2017). Al Foro siguió una publicación de un volumen que recogía las diferentes aportaciones presentadas. Entre ellas, destacamos el capítulo de María Pilar Lozano (2003: 93), donde se afirma que la direccionalidad de la traducción es «factor (más) entre otros que condicionan el trabajo del traductor en una situación real, como puedan serlo el tiempo de que dispone o las herramientas con que cuenta». En el mismo volumen, Rodríguez y Schnell (2003) reniegan del concepto de supremacía de la traducción directa sin descuidar las limitaciones que caracterizan a la traducción inversa:

Si desdoblamos el proceso de traducción en sus dos fases básicas, la de la comprensión del TO (fase de análisis) y la de su reexpresión en la lengua meta (fase de síntesis), podemos constatar que las dificultades inherentes a la traducción inversa se sitúan en la fase de producción del texto meta. Coincidimos con Kiray (2000) en que esas dificultades no se deben a una insuficiente competencia traductora, es decir, a la incapacidad de iniciar las estrategias pertinentes de transferencia, sino que estriban en un menor grado de competencia comunicativa en la lengua meta y en la falta de confianza del traductor en sus conocimientos y habilidades. (Rodríguez y Schnell, 2003: 177)

Igualmente mencionamos en este punto la más reciente conferencia *1st ULICES Conference on Translation Studies «Voice in Indirect Translation»* organizada en julio de 2013 por la Universidad de Lisboa, en la que se resalta la necesidad de tener en cuenta las diferentes posiciones de las lenguas de origen y llegada, así como todos los agentes que intervienen en el mercado profesional nacional e internacional.

Por lo que se refiere a las publicaciones en el ámbito de la direccionalidad en la Traductología, Pérez Macías (2017) recoge las aportaciones de Campbell (1998), *Translation into the Second Language*, concentrada en la Didáctica de la traducción inversa. Otra publicación de relieve es la que siguió al mencionado congreso de Liubliana

7 El grupo AVANTI (Alcances en Traducción e Investigación), con sede también en la Universidad de Granada, se formó en 2000 con la finalidad de desarrollar proyectos de investigación de carácter innovador y multidisciplinar en el ámbito de la traducción y la investigación. Entre sus líneas de investigación encontramos la Didáctica de la traducción, la Direccionalidad de la traducción, la Formación, la Traducción especializada y profesional, y la calidad en la Traducción, especialmente interesantes para este estudio (v. <https://www.ugr.es/~avanti/index.html>).

en el año 2000⁸.

Otros momentos clave llegan a continuación con la publicación de artículos y monografías. Entre las más relevantes un estudio de especial interés es el que publica Pokorn en 2011. En su artículo dedica un amplio espacio a diferentes investigaciones sobre la traducción inversa —que la autora denomina traducción A-B siguiendo las indicaciones terminológicas de Kelly (2003)—

Asimismo, resulta necesario citar en este apartado las investigaciones de Rodríguez y Schnell, ambas relacionadas con la traducción hacia una lengua extranjera (2012). En su artículo, presentan un estudio llevado a cabo en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Pontificia de Comillas. En él se profundiza en la comprensión de los procesos de traducción de los estudiantes universitarios al traducir desde el español hacia su segundo idioma. Asimismo, analizan las estrategias utilizadas para encontrar soluciones a los problemas de traducción, las habilidades que se desarrollan en ese tiempo. Las autoras reconocen que esperan que los resultados del estudio sean esperanzadores.

Hunzinker (2016) en su investigación sobre la competencia traductora estudia el autoconcepto del traductor al realizar una traducción inversa y si este coincide o no con la de los profesionales que traducen hacia su lengua materna. Para ello, realiza el estudio sobre dos grupos: un grupo de traductores bidireccionales y un grupo de traductores unidireccionales cuyos autoconceptos se investigan mediante protocolos verbales retrospectivos. Los resultados sugieren que no hay diferencias sustanciales en los dos grupos.

A pesar de que, en general, los autores reconocen la importancia de la traducción inversa en el mercado laboral y de que en proporción, la traducción hacia una lengua

8 Grosman M., Kadric M., Kovacic I. y Snell-Hornby M. (eds.) (2009).

extranjera en la formación de traductores corresponde a su presencia en el mercado laboral, notamos que muchos teóricos modernos están convencidos de que el traductor lo debe hacer hacia su lengua materna, y que solo de esta manera se garantiza la calidad de la misma desde un punto de vista lingüístico y cultural. A continuación, exponemos las tendencias de algunos de ellos, así como de los defensores de su inclusión en el mundo de la formación según un estudio de Wimmer (2011).

2.1. Enfoques teóricos contrarios a la traducción inversa

Wimmer (2011) describe dos líneas de pensamiento entre los detractores de la traducción inversa. Los primeros, sostienen que el traductor debe trabajar solamente hacia su lengua materna. Entre estos, nombra a Newmark (1988), el cual asegura que el único modo de traducir con naturalidad es haciéndolo hacia la propia lengua del traductor. Este pensamiento se refleja en varias obras suyas, en las cuales, Newmark (1981, 1988) se refiere a la traducción directa como la única posibilidad para traducir de forma natural y en la que la eficacia pueda ser posible.

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

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

Otro ejemplo nombrado por Beeby (1998) es el Chartered Institute of Linguistics de Londres como representante de esta defensa de la traducción directa, ya que, en dicho instituto se evalúa solamente la traducción directa para obtener el Diploma in Translation.

Asimismo, en las diferentes organizaciones europeas se espera que los traductores lo hagan hacia su propia lengua materna. Para justificar esta afirmación

Beeby (1997) propone como ejemplo las recomendaciones de la UNESCO que aquí presentamos.

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

a) debe darse a los traductores un plazo razonable para que ejecuten su trabajo;
b) en la medida de lo posible, deben ponerse a disposición de los traductores todos los documentos e informaciones necesarios para la comprensión del texto que se ha de traducir y la redacción de la traducción;

c) por regla general, la traducción debe hacerse a partir del original, recurriéndose a la retraducción solamente en caso de que sea absolutamente necesario;

d) en la medida de lo posible, el traductor debe traducir a su lengua materna o a un idioma que domine como su lengua materna⁹.

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

Wimmer (2011) alude también en su tesis doctoral a uno de los mayores detractores españoles: Valentín García Yebra, traductor literario. Este expresa claramente su opinión acerca de la inutilidad o falta de necesidad de la traducción hacia una lengua extranjera en España:

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

Tanto Kelly (2003) como Wimmer (2011) justifican este razonamiento, compartido por otros estudiosos españoles, recordando que en España es frecuente asociar la traducción a la traducción literaria, la menos adecuada para este tipo de dirección en el ejercicio de la traducción.

⁹ Información extraída del <http://portal.unesco.org/es/ev.php>

Como apunta Kelly (2003c:24), esta tendencia es muy frecuente, especialmente entre los teóricos españoles, los cuales “[...] hacen la ecuación traducción igual a traducción literaria o editorial, sin tener en cuenta que traducciones de ese tipo forman una parte pequeña del trabajo de traducción realizada hoy día en el mundo”. (Wimmer, 2011: 79)

En otros países europeos como en el Reino Unido, encontramos la misma máxima de base. Dicho principio, que Parr (2016) denomina el *Mother tongue principle*¹⁰, se aplica, por poner na referencia elocuente, en los códigos de conducta profesional del Institute of Translation and Interpreting (ITI) y en el Chartered Institute of Linguists. El código de conducta de ITI, por ejemplo, establece que sus miembros deberán traducir hacia su lengua materna u otra lengua de uso cotidiano:

4. STANDARDS OF WORK

4.1 Translation

4.1.1 Subject to 4.4 and 4.5 below, members shall translate only into a language which is either (i) their mother tongue or language of habitual use, or (ii) one in which they have satisfied the Institute that they have equal competence. They shall translate only from those languages in which they can demonstrate they have the requisite skills¹¹.

El ATA — American Translator Association — en su publicación *Todo lo que siempre quiso saber sobre la traducción* destinada a los consumidores deja claro que la situación ideal para una traducción es aquella en la que el profesional trabaja hacia su lengua materna. Solo de esta manera se podrán respetar los criterios esenciales de calidad:

Un traductor profesional trabaja hacia su lengua materna

Si desea traducir un catálogo al alemán o al ruso, deberá buscar un traductor alemán o ruso. Los traductores de lengua materna española traducen hacia el español. Los traductores que no tienen en cuenta este principio básico, quizá tampoco respeten otros criterios esenciales de calidad. Hay excepciones, desde luego, pero son escasas. Si el traductor en el que está pensando, a pesar de no ser nativo, insiste en que «es bilingüe» o alega tener un nivel «de lengua materna» no se fíe sin más, someta a prueba su trabajo; por ejemplo hablando con algún socio comercial de esa nacionalidad. Siga adelante solo si está convencido de que la calidad que obtendrá es la misma que le daría un nativo¹².

10 «The mother-tongue principle means that a native speaker of English translates into English, a native speaker of German into German, a native speaker of French into French, ... and a native speaker of Dutch into Dutch. In other words, a translator's mother tongue is the language into which he or she translates, i.e., the target language» (Parr, 2016).

11 Strachan, P. (2011).

12 ASETRAD. (s.f.). *Todo lo que siempre quiso saber sobre la traducción*. Recuperado el 16 de febrero de 2018 de https://atanet.org/publications/getting_it_right_trans_sp.pdf

2.2. Enfoques teóricos defensores de la traducción inversa

Desde un punto de vista profesional, Beeby (1988) explica el auge de la traducción inversa en el siglo XX con la primacía del inglés como lengua internacional en el ámbito de los negocios y del mercado. Desde esta perspectiva, entiende, se ve la necesidad de que un gran número de traductores lo hicieran hacia este idioma internacional aunque no fuera su lengua materna ya que no había suficientes nativos de lengua.

Asimismo, afirma que la dirección de la traducción depende en gran manera del contexto en el que se produce esta. Es decir, obedece a factores como la combinación lingüística, las habilidades del traductor, el tipo de texto entre otros. En el caso de una combinación lingüística de lenguas afines como la que ocupa este estudio, desde el punto de vista lingüístico y cultural, será más fácil encontrar traductores que lo hagan hacia su propia lengua.

Se sigue haciendo referencia a las investigaciones de Beeby cuando se afirma que la traducción inversa puede ser eficaz siempre y cuando el traductor tenga acceso a una documentación suficiente. Por último, en relación con el ámbito en que se enmarca la presente investigación, la formación en traducción inversa, sugiere que se conciencie a los estudiantes de los límites que esta conlleva, los tipos de textos y los ámbitos profesionales que se prestan mejor a este tipo de ejercicio y cómo se deben preparar para ello.

Según Rodríguez y Schnell (2012), autores como Kiraly (1995), Campbell (1998) y Prunč (2000) proponen que el punto de partida ante la cuestión de la modalidad de traducción debe ser la concepción de la competencia traductora. Sugieren que no hay que dar por descontado que el nativo posee un dominio absoluto de la propia lengua en todos los ámbitos especializados de traducción. De su afirmación se deduce que el concepto de competencia lingüística ya no es el núcleo central de la competencia traductora y que otras

competencias empiezan a cobrar interés en el estudio del proceso traductor. Esta premisa coincide con uno de los objetivos de la presente investigación: un adecuado desarrollo de la competencia instrumental puede resultar de gran auxilio ante determinadas lagunas de carácter lingüístico.

Autores como Kiraly (1995), Campbell (1998) y Prunč (2000) [...] han propuesto una reflexión crítica sobre la supremacía de la traducción directa desde una perspectiva teórica, partiendo de una concepción de la competencia traductora, no basada de forma apriorística en la noción del dominio absoluto de la lengua materna. Su crítica gira principalmente en torno al dominio de la lengua materna como eje central de la competencia traductora, ya que este modo de plantear la competencia traslativa encierra una doble falacia: presupone que el traductor que traduce a su L1 tiene una competencia absoluta de su propia lengua y, además, subestima la importancia de la comprensión del TO para la traducción a la lengua materna. Pero también, apunta Prunč (2000), la noción de la competencia lingüística absoluta del hablante nativo necesita ser revisada, teniendo en cuenta que la competencia en la lengua materna no es necesariamente la competencia más desarrollada y que la competencia lingüística en L1 suele variar considerablemente de un ámbito lingüístico especializado a otro. (Rodríguez y Schnell, 2012 : 69)

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

Entre los primeros, se resalta el inevitable e indiscutible auge de esta modalidad de traducción en los mercados profesionales internacionales donde, a causa de diferentes circunstancias, cada vez más profesionales traducen hacia una lengua que no es la suya. Autores como Kelly (1999) subrayan, por tanto, la frecuencia de esta actividad en el ámbito profesional:

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

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

Es importante señalar que este punto de vista se adopta sobre todo en «países donde esta modalidad de traducción es necesaria a nivel profesional (por ejemplo, en los países nórdicos como Finlandia o Dinamarca)» (Cómitre, 2003).

En su defensa de la traducción hacia una lengua extranjera, Kelly (1999) adopta una perspectiva didáctica en la cual defiende que la traducción inversa puede convertirse en un instrumento de formación en la didáctica de la traducción por lo que la propone como una asignatura complementaria.

Por otra parte, la traducción inversa es también un medio, aunque no un medio para enseñar lenguas extranjeras, sino un medio más en la formación de traductores profesionales. Es decir que la traducción inversa es una parte importante, no esencial, en la formación de futuros profesionales que complementa las asignaturas de traducción directa y otras asignaturas de tipo teórico e instrumental de los planes de estudios, constituye un valioso instrumento para el futuro traductor al obligarle a plantear la traducción (como su nombre indica), en sentido inverso, y por tanto, a plantear el proceso desde otro punto de vista enriqueciendo su perspectiva y la comprensión del papel que desempeña en él. (Kelly, 1999:47; cit. en Cómitre 2003)

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

Wimmer (2011) en su detallada tesis doctoral menciona también a Nida entre los teóricos que defienden la traducción hacia la lengua extranjera. Este autor defiende el llamado método a cuatro manos, que se aplicó para traducir la Biblia a las lenguas nativas menores de algunos pueblos pequeños. «Con el método a cuatro manos se asegura una correcta comprensión del texto original y su expresión en la lengua meta». (Nord 1988:181, cit. en Kelly, 2003c:26).

Otro aspecto que apoya la defensa de la didáctica de la traducción inversa, lo plantea Wimmer (2011), basándose en las afirmaciones de Ahlsved (1977). Este, en su estudio, defiende que en la traducción inversa especializada se puede compensar la falta de competencia lingüística mediante la especialización, cuando se habla de traducción

especializada. En estos casos, afirma la autora, la calidad lingüística no resulta ser el objetivo principal mientras sí lo es la correcta presentación de la información. Ahlsved, a su vez, postula que es suficiente que la competencia lingüística permita al traductor producir un texto gramaticalmente correcto y que el lector pueda leerlo. En su opinión los conocimientos especializados son mucho más importantes que la corrección estilística (Ahlsved, 1977).

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

El hecho de que muchos teóricos de la traducción critiquen la traducción inversa duramente puede deberse a la extendida presuposición de que la traducción a la lengua extranjera consiste en la traducción directa, pero “al revés”, es decir, se sigue el mismo proceso, pero al tener la desventaja de que la lengua de llegada no es la materna, es una traducción directa, pero con peores resultados (Grauwinkel y Neunzig, 2004:175). La traducción inversa no obstante tiene sus ventajas, como apunta Beeby (1998:67): “Those who stress the importance of native speaker competence in the culture and language of the target text often do not attach enough importance to understanding the culture and the language of the source text[...]”. El traductor tiene la ventaja en la fase de comprensión del texto original y la desventaja en la fase de expresión en la lengua de llegada en la traducción inversa, todo lo contrario de lo que sucede en la traducción directa. En determinados casos, esta ventaja en la fase de comprensión hace que la traducción inversa sea deseable o preferible por asegurar una mayor comprensión del original (Kelly, 2003c) y con ello un mayor grado de exactitud en la transmisión de la información. (Wimmer, 2011:80)

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

de la actividad de traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras por los varios métodos y enfoques (Widdowson 1981; Hurtado 1988; Duff 1989; Tudor 1987).

2.3. La traducción inversa en la formación de traductores

Tras haber presentado las diferentes opiniones expresadas en ámbito académico con respecto a la traducción hacia una lengua extranjera, en esta sección se describirá el proceso de traducción inversa y las principales diferencias con respecto a la traducción directa. Estas diferencias, como se verá más adelante, sirven como apoyo teórico al planteamiento del estudio propuesto en la presente tesis.

2.3.1. El proceso de traducción inversa

Algunos teóricos de la traducción como Neunzig han estudiado y diferenciado el proceso de traducción inversa y han señalado que no sigue los pasos de la traducción directa. Esto, en su opinión, se debe tener en cuenta a la hora de planificar una formación consecuente con estas diferencias.

En la siguiente tabla, se describen las fases de la traducción directa planteadas por Presas y Neunzig (1997) y se comparan con las fases que componen el proceso de traducción inversa propuestas por Neunzig en (2003).

FASES DE LA TRADUCCIÓN DIRECTA (Presas/Neunzig, 1997)	FASES DE LA TRADUCCION INVERSA (Neunzig, 2003)
◦ Aproximación al texto de cara a la traducción (análisis del TO)	◦ Aproximación al texto de cara a la traducción (recepción y análisis, código LO)
◦ Preparación de la traducción (descodificación, comprensión profunda)	◦ Preparación del texto original de cara a la traducción (reformulación, código LO)
◦ Preparación del texto terminal (transferencia, traducción en bruto)	◦ Preparación de la traducción (documentación bilingüe, códigos LO y TL)
◦ Elaboración del texto terminal (reformulación)	◦ Elaboración de la traducción (transferencia, código LT)

Tabla 5. Fases del proceso de traducción directa según Presas y Neunzig (1997) e inversa según Neunzig (2003)

Según la autora, y siguiendo los pasos que propone, debemos concentrarnos en lo que sucede en la fase de preparación de la traducción. Una vez que el texto original ha sido preparado, el estudiante/profesional, se ocupará de la búsqueda de equivalencias léxicas, sintagmáticas o colocaciones. Entrará entonces en la fase de documentación empleando todos los recursos a su disposición: «diccionarios monolingües, bilingües, glosarios, bases terminológicas, enciclopedias, corpus textuales» (Neunzig, 2003:198), páginas web, ecc. El peligro surge cuando el estudiante no dispone de los criterios necesarios para elegir sus fuentes y cuando no es capaz de reconocer la calidad de las mismas o sus puntos fuertes y débiles. Para referirse a la habilidad que el estudiante o profesional emplea en la fase de documentación y que le permite emplear de forma eficaz los recursos disponibles —incluidos los diccionarios— la autora usa la elocuente expresión «uso inteligente».

Por otro lado, Kelly (1997), al describir las bases metodológicas de la asignatura Traducción general A-B de la Licenciatura en Traducción e Interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada confirma que, la dificultad mayor para el estudiante traducción, así como para el traductor profesional, radica en la fase de reexpresión del texto en la lengua de llegada.

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

Hurtado Albir ya nos advertía de que «meter en el mismo saco la traducción directa y la traducción inversa» (1999:23) es un error y basaba esta afirmación en el hecho de que ambos procesos necesitan activar habilidades diferentes por parte del individuo y que la

relación entre estas no será la misma. La conclusión que deriva de estas afirmaciones es que la formación no puede perseguir los mismos objetivos ni basarse en la misma metodología.

Por otra parte, Beeby (1996) ha expuesto sus teorías acerca de las diferencias en cuanto al proceso traductor de ambos tipos de traducción, incidiendo en la especificidad de la formación de la traducción inversa al perseguir objetivos diferentes y por tanto necesitar una metodología propia. La autora (Beeby, 1996b, cit. en Hurtado, 1999: 24) plantea que objetivos que debe perseguir la enseñanza de la traducción inversa son los siguientes:

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

- Ampliar los conocimientos de las diferencias pragmáticas y semióticas entre las dos culturas.
- Reforzar la expresión oral para usos profesionales.

2.3.2. La enseñanza de lenguas en la formación de traducción inversa

Hurtado Albir se plantea si la enseñanza de lenguas para traductores e intérpretes debe seguir los mismos planteamientos teóricos que la enseñanza de lenguas en otros contextos didácticos o si son necesarios nuevos planteamientos pedagógicos (Hurtado, 1999). En su opinión, las necesidades específicas de un contexto a otro pueden variar, así como los objetivos del nuevo espacio didáctico.

Berenguer (cit. en Hurtado, 1999) es uno de los pocos estudiosos que ha abordado estas cuestiones planteando unos objetivos específicos para este tipo de escenario. Desde su punto de vista, el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes tiene que ser el objetivo fundamental y para ello propone varios objetivos generales (Berenguer 1997, cit. en Hurtado, 1999):

1. Desarrollar la comprensión lectora
2. Estudiar la lengua extranjera desde la contrastividad
3. Desarrollar la competencia cultural
4. Sensibilizar hacia la actividad tradutora
5. Preparar al alumno para el uso de diccionarios y otras obras de consulta.

Este último objetivo —especialmente interesante para el presente estudio— se relaciona con la idea que posteriormente desarrolló Hurtado, esto es, «saber interpretar correctamente los diccionarios y utilizar los diccionarios y otras obras de consulta para la comprensión de textos y el desarrollo de otras actividades» (Hurtado, 1999:23). Para ello, el autor propone una serie de ejercicios dirigidos a desarrollar dicho objetivo.

3. De la competencia traductora (CT) a la competencia lexicográfica (CL)

La concepción de la competencia traductora se encuentra en la base del presente estudio cuyo objetivo es estudiar precisamente el desarrollo de una de las subcompetencias que la componen: la competencia lexicográfica. A continuación, se definirán los principales modelos que adoptan el concepto de base traductora y lo sitúan en la base del modelo didáctico propuesto para la formación de traductores. De esta manera, se irá delimitando el enfoque teórico en que se apoya la presente investigación.

3.1. Algunas definiciones de CT

La didáctica de la traducción está finalizada a la adquisición y desarrollo por parte del discente de los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para saber traducir, esto es, está finalizada a la adquisición y desarrollo de la competencia traductora (Zucchini, 2016). El concepto de competencia traductora y el enfoque desde el que se concibe y describe son la base de los modelos didácticos que se aplican en la formación de traductores.

Su concepción representa un papel indiscutible en el marco de la enseñanza de la traducción. Al tratarse de un instrumento que define las destrezas del profesional de la traducción, permite que la identificación de sus componentes ayude a diseñar modelos de formación con objetivos definidos (Álvarez, 2012).

Según la propuesta de Campbell (1998), las tres aplicaciones posibles del concepto de CT son: el desarrollo de modelos psicológicos del proceso de traducción, la evaluación sumativa de la traducción como producto y la didáctica de la traducción. Desde el punto de vista de esta última aplicación, la definición de la CT permite al docente establecer los

objetivos de la formación. De esta manera, estructurar la competencia traductora en subcompetencias le permitirá definir los objetivos específicos y las actividades encaminadas a su desarrollo (Zuchini, 2016).

Esta afirmación es especialmente interesante para esta investigación, ya que la identificación de la subcompetencia instrumental y como consecuencia de la competencia lexicográfica permitirá la definición de objetivos y actividades específicos para su desarrollo que más adelante se propondrán como base de la propuesta pedagógica.

Aunque el concepto de competencia traductora no haya alcanzado todavía unanimidad en cuanto a las subcompetencias que la integran, sí podemos afirmar que existe un amplio consenso por lo que respecta a su concepción y la existencia de sus componentes. A continuación, presentamos algunos de los principales modelos que se proponen para la descripción y adquisición de la competencia traductora (CT) desde un punto de vista cronológico lo que permite observar la evolución que ha experimentado dicho concepto y la recíproca influencia entre los diferentes enfoques.

En primer lugar, para Wilss (1976) la competencia traductora incluye una competencia en la recepción de la lengua original, la competencia en la producción de la lengua de llegada y una supercompetencia que es la que engloba la habilidad de transferir mensajes entre dos lenguas (cit. en Kiraly, 1995: 16).

- A receptive competence in the source language (the ability to decode and understand the source text)
- A productive competence in the target language (the ability to use the linguistic and textual resources of the target language)
- A supercompetence, basically defined as an ability to transfer messages between linguistic and textual systems of the source culture and linguistic and textual systems of the target culture. (Wills, 1976; cit. en Kelly 2002:10).

En la concepción que hace Delisle (1980) de la CT se identifican cuatro competencias fundamentales que son la lingüística, la enciclopédica, la de comprensión, y

la de reexpresión (cit. en Kelly, 2002). Kelly (2002) destaca la coincidencia entre esta descripción y la que posteriormente realizará Nord en 1991.

Por otro lado, House (1980) define la competencia traductora como una destreza que forma parte del conocimiento de una lengua extranjera y la propone junto con la expresión escrita y la expresión oral.

Toury (1984: 88) habla, en cambio, de habilidades y describe la competencia traductora como una serie de ellas donde se incluyen:

- La habilidad de descomponer textos según sean de un tipo textual u otro.
- La habilidad de jerarquizar entre elementos relevantes y elementos no relevantes.
- La habilidad de transferir de forma eficaz y completa estos rasgos relevantes, según el orden de relevancia dentro de sus límites lingüísticos y semióticos.
- La habilidad de recomponer el texto en torno a los rasgos transferidos (el texto recompuesto debe ser aceptable en la lengua y cultura de llegada).

Ese mismo año, Roberts (1984) realizará una subdivisión en 5 competencias basándose en la nomenclatura de Delisle: la lingüística, la competencia de traducción, la metodológica, la disciplinar y la técnica:

- [Compétence] linguistique (capacité de comprendre la langue de départ et qualité d'expression de la langue d'arrivée).
- Traductionnelle (capacité de saisir l'articulation du sens dans un texte, de le rendre sans le déformer dans la langue d'arrivée tout en évitant les interférences).
- Méthodologique (capacité de se documenter sur un sujet donné et d'assimiler la terminologie propre au domaine).
- Disciplinaire (capacité de traduire des textes dans quelques disciplines de base, telles que l'économie, l'informatique, le droit).
- Technique (capacité d'utiliser diverses aides à la traduction, telles que traitement de texte, banques de terminologie, machines à dicter etc.). (Roberts, 1984; cit. en Kelly 2002: 10)

Bell, sin embargo, la concibe como un conjunto de «conocimientos y habilidades que

debe poseer el traductor para llevar a cabo una traducción» (Bell 1991: 43).

Hewson e Martin (1991, cit. en Zucchini, 2016) identifican tres competencias:

- La competencia interlingüística,
- La competencia de derivación, es decir, la capacidad de crear y derivar relaciones y de definir y recrear normas socioculturales
- La competencia de traducción que deriva del uso de diccionarios, y otros recursos de documentación.

Entre ellas aparece la habilidad en el uso de los diccionarios que más adelante veremos que será englobada en el marco de la subcompetencia instrumental por el grupo PACTE (2000). A partir de esta definición los siguientes autores retomarán la idea de la competencia instrumental con diferentes definiciones y descripciones.

Así Nord (1991) basa la competencia traductora en una serie de competencias necesarias para el traductor –entre las que aparece la competencia de documentación– y las describe de la siguiente manera:

[...] the essential competences required of a translator [are] competence of text reception and analysis, research competence, transfer competence, competence of text production, competence of translation quality assessment, and, of course, linguistic and cultural competence both on the source and the target side. (1991: 235)

Asimismo, Pym (1992, cit. en Kelly 2002) divide los conocimientos que los traductores tienen en común con otros profesionales de disciplinas afines como el conocimiento gramatical, retórico, terminológico o estrategias comerciales de un conocimiento específico del traductor.

Dentro de este último reconoce dos habilidades nuevas:

- The ability to generate a target-text series of more than one viable term (target text1, target text2 ... target text) for a source text.
- The ability to select only one target term from this series, quickly and with justified confidence, and to propose this target text as a replacement of source text for a specified purpose and reader. (Pym 1992: 281)

También Kiraly (1996) desarrolla una teoría basada en el modelo psicolingüístico del traductor. Dentro de la CT distingue tres tipos de habilidades: conocimiento de la situación comunicativa, conocimiento de las lenguas de origen y llegada, capacidad traductora para activar procesos psicológicos adecuados para producir el texto de llegada.

A continuación, se profundizará en algunas de las definiciones de CT especialmente interesantes en el estudio teórico de esta tesis al tratarse de modelos que dan una especial importancia al componente instrumental de la competencia traductora. Este componente es el punto de partida de la presente propuesta didáctica por lo que se considera necesario estudiar en detalle estas propuestas.

3.2. La CT según Presas (1999)

Presas (1999: 385) define la CT como «los sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades necesarios para traducir». Su modelo componencial de CT adhiere al desarrollado por el grupo PACTE y lo desglosa en 5 competencias que a su vez están compuestas por varios componentes. De su definición es especialmente interesante para nuestro estudio la competencia instrumental que incluye, entre otros, el conocimiento y uso de las fuentes de documentación.

Competencias	Componentes
La competencia comunicativa en las dos lenguas: Sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación lingüística	<ul style="list-style-type: none"> ○ Competencia gramatical ○ Competencia sociolingüística ○ Competencia discursiva
La competencia extralingüística: Sistema formado por los conocimientos acerca del mundo y de ámbitos particulares	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conocimientos teóricos sobre la traducción ○ Conocimientos biculturales ○ Conocimientos enciclopédicos ○ Conocimientos semánticos
La competencia instrumental y profesional: Formada por los conocimientos y habilidades relacionados con el uso de las herramientas propias	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conocimientos y uso de las fuentes de documentación ○ Conocimientos y uso de las nuevas

del traductor y con el ejercicio profesional	<p>tecnologías</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conocimiento del mercado laboral
La competencia psicofisiológica: La habilidad para aplicar recursos psicomotores, cognoscitivos y actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidades de lectura y escritura ○ Facultades cognoscitivas ○ Actitudes psicológicas
La competencia de transferencia: Integra a todas las demás	<ul style="list-style-type: none"> ○ Competencia de recepción del TO ○ Competencia de elaboración del proyecto TT ○ Competencia de producción
La competencia estratégica: Son los procedimientos individuales conscientes y no conscientes utilizados para resolver los problemas encontrados	

Tabla 6. Modelo componencial de competencia traductora según Presas (1999: 384)

3.3. La CT según Kelly (2002)

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

- Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas.
- Subcompetencia cultural: conocimientos enciclopédicos valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales.
- Subcompetencia temática: básicos sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor.
- Subcompetencia instrumental profesional: uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos etc., manejo de las aplicaciones informáticas y otras herramientas, conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional.

- Subcompetencia psicofisiológica: la confianza en sí mismo, la capacidad de atención, de memoria, etc.
- Subcompetencia interpersonal: capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo.
- Subcompetencia estratégica: procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación y revisión (Kelly, 2002).



Figura 1. Modelo de competencia traductora de Kelly (2002)

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

A partir de su definición de la CT y su desglose en las diferentes subcompetencias Kelly (2002) establece unos objetivos generales de la formación de traductores encaminados a desarrollar cada una de las subcompetencias y, por ende, la CT. Con esta finalidad, selecciona una relación de objetivos generales distribuidos en correspondencia

con las subcompetencias definidas.

Subcompetencias	Objetivos generales
Subcompetencia comunicativa y textual	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrollar la capacidad para comprender y analizar textos escritos y orales de diferentes tipos y campos en las dos lenguas de la traducción. ○ Desarrollar la capacidad para producir textos, escritos y orales, de diferentes tipos y campos en las dos lenguas de la traducción ○ Dar a conocer las características y las convenciones de los principales géneros y subgéneros textuales presentes en el mercado profesional en todas las lenguas de la traducción.
Subcompetencia cultural	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dar a conocer las principales instituciones de las culturas de las lenguas de la traducción, en su contexto histórico y social. ○ Dar a conocer los valores, mitos, percepciones y creencias compartidos por las diversas culturas de las lenguas de la traducción. ○ Hacer comprender las relaciones existentes entre las culturas y sus textos
Subcompetencia temática	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dar a conocer los principales enfoques teóricos, autores y publicaciones especializadas de la traducción. ○ Dar a conocer los conceptos básicos, la estructuración interna de las disciplinas centrales al mercado de la traducción profesional. ○ Dar a conocer las fuentes de documentación propias de cada uno de ellos.
Subcompetencia instrumental profesional	<ul style="list-style-type: none"> ○ Saber identificar, valorar la fiabilidad y utilizar las diferentes fuentes de documentación para la traducción y la interpretación. ○ Saber organizar y realizar la búsqueda de terminología, valorar la fiabilidad y gestionar recursos terminológicos. ○ Saber manejar las principales aplicaciones informáticas de utilidad para la traducción y la interpretación.
Subcompetencia psicofisiológica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dar a conocer otras herramientas profesionales. ○ Dar a conocer el mercado local, regional, nacional e internacional de la traducción. ○ Dar a conocer las principales pautas para evaluar la calidad de traducciones en diferentes situaciones. ○ Hacer comprender el funcionamiento del mercado profesional de la traducción. ○ Dar a conocer, y preparar para valorar y comprender la deontología de la traducción y el papel de la traducción en la sociedad. ○ Dar a conocer las principales asociaciones profesionales nacionales e internacionales.
Subcompetencia psicológica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrollar un autoconcepto de traductor/intérprete. ○ Fomentar el nivel de confianza. ○ Fomentar la automatización de las tareas más habituales de la traducción.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fomentar la capacidad de «monitorización» de la propia actividad. ○ Fomentar la capacidad de atención. ○ Fomentar la memoria.
Subcompetencia interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dar a conocer las diferentes relaciones interpersonales que intervienen en el proceso de la traducción. ○ Saber trabajar en equipo con los diferentes profesionales que intervienen en la actividad traductora. ○ Preparar para saber tratar de forma profesional con otras personas involucradas, tales como clientes, iniciadores, intermediarios comerciales etc. ○ Preparar para justificar las decisiones tomadas. ○ Preparación para la resolución de posibles conflictos.
Subcompetencia estratégica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrollar la capacidad para organizar el propio trabajo y el trabajo en equipo. ○ Desarrollar la capacidad para identificar problemas. ○ Desarrollar la capacidad para buscar y evaluar diferentes soluciones a los problemas identificados. ○ Desarrollar la capacidad para la autoevaluación y la autorrevisión.

Tabla 7. Objetivos generales en la formación de traductores según Kelly (2002:17)

Como veremos más adelante (sección 3.7) estos objetivos finalizados a desarrollar la competencia instrumental, incluyen objetivos específicos finalizados al desarrollo de la competencia lexicográfica.

3.4. La CT según Hurtado Albir (1996, 1999, 2001)

Hurtado Albir empieza por hacer una distinción entre las competencias específicas del traductor y aquellas que posee cualquier persona que conoce dos idiomas o el ámbito temático en cuestión (Zucchini, 2016). Define la competencia traductora como «la habilidad de saber traducir» y divide esta habilidad en una serie de subcompetencias:

- a) una competencia lingüística en las dos lenguas: competencia de comprensión en la lengua de partida, competencia de expresión en la lengua de llegada;
- b) una competencia extralingüística: conocimiento enciclopédico, cultural, temático;
- c) una competencia "traslatoria" o de "transferencia": saber comprender el texto original y reexpresarlo en la lengua de llegada según la finalidad de la traducción y las características del destinatario, saber separar las dos lenguas y culturas, saber enfrentarse a diferentes tipos de textos, etc.;
- d) una competencia "profesional" o de "estilo de trabajo": saber documentarse, saber utilizar las

nuevas tecnologías, conocer el mercado laboral.

e) una competencia estratégica: procedimientos conscientes e individuales utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor en función de sus necesidades específicas.

Las dos primeras subcompetencias no son específicas del traductor: son propias de cualquier persona que domina dos o más lenguas y de cualquier individuo que posea conocimientos extralingüísticos; son condiciones previas para ser traductor y forman parte del conocimiento declarativo. Las dos últimas forman parte del conocimiento operativo del traductor y son precisamente las que diferencian la competencia traductora de la competencia lingüística (Hurtado, 1996a:48).

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

En un primer momento, considera la subcompetencia de transferencia como la subcompetencia central. Pero este modelo holístico ha ido modificándose en función de los resultados de la prueba exploratoria realizada por el grupo PACTE, donde aparece integrado su modelo. Para el grupo, la CT posee cuatro rasgos que la distinguen (PACTE, 2000, 2005):

- Se trata de un conocimiento experto, es decir, no la comparten todas las personas que hablan dos lenguas.
- Se trata de un conocimiento operativo, no declarativo¹³.
- Está constituido por una serie de subcompetencias interrelacionadas.
- El componente estratégico es fundamental.

3.5. La CT según el grupo PACTE (2000, 2003, 2005, 2017)

La competencia traductora está constituida por 5 subcompetencias¹⁴ y cada una de

¹³ El grupo PACTE hace referencia a la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedural realizada por Anderson (1983; cit. en PACTE 2003: 4) «Declarative knowledge consists of knowing what: it is easily verbalised; it is acquired by being exposed to information and its use is normally controlled (e.g., knowing the addresses of web pages that are useful for translator documentation). On the other hand, procedural knowledge consists of knowing how: it is difficult to verbalise; it is acquired through practice and its use is mainly automatic (e.g., knowing how to use a web page to guarantee a translation's precision and economy)».

ellas activa una serie de componentes psico fisiológicos:

- Subcompetencia bilingüe. Se refiere a conocimiento necesario para comunicar en dos idiomas. Incluye:
 - la habilidad para controlar las interferencias entre las dos lenguas,
 - el conocimiento pragmático, sociolingüístico, textual, gramatical y léxico en las dos lenguas.
- Subcompetencia extralingüística. Se refiere al conocimiento declarativo implícito y explícito del mundo en general y de determinadas áreas en particular. Incluye:
 - el conocimiento bicultural
 - el conocimiento enciclopédico
 - el conocimiento del campo
- Subcompetencia del conocimiento traslativo. Se refiere al conocimiento declarativo implícito y explícito de lo que es una traducción y los diferentes aspectos de la profesión del traductor. Incluye:
 - cómo funciona la traducción y los tipos de problemas
 - el conocimiento sobre la práctica de la profesión
- Subcompetencia instrumental. Se refiere al conocimiento procedural relacionado con el uso de los recursos de documentación y las tecnologías de información y comunicación que se aplican a la traducción.
- Subcompetencia estratégica. Se refiere al conocimiento procedural que garantiza la eficiencia del proceso de traducción y la resolución de problemas. Esta subcompetencia el grupo PACTE la considera fundamental porque crea las relaciones entre las demás subcompetencias y controla el proceso de traducción. Entre otros factores, se encarga de activar las diferentes subcompetencias y los mecanismos de compensación entre ellas.
- Componentes psico-fisiológicos.

14 Hasta la revisión del modelo en 2003, el grupo las denominaba competencias.

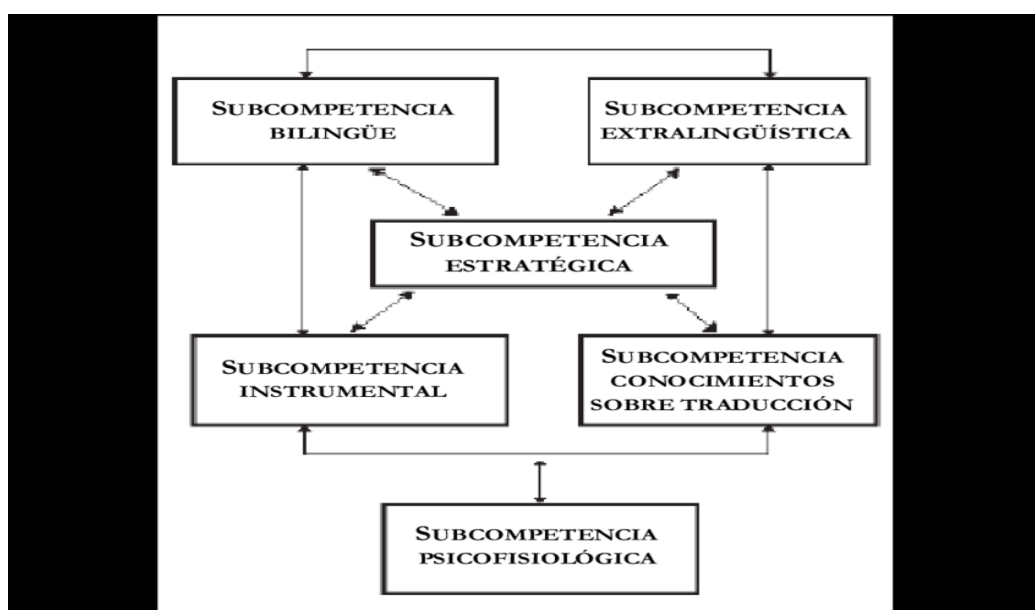


Tabla 8. Los componentes de la CT (extraída de PACTE, 2005: 610)

3.6. La subcompetencia instrumental

El principal referente teórico de este estudio, el grupo PACTE y sus estudios empírico-experimentales señalan la competencia instrumental como una subcompetencia de la CT y la definen como el «predominantly procedural knowledge related to the use of documentation resources and information and communication technologies applied to translation (dictionaries of all kinds, encyclopaedias, grammars, style books, parallel texts, electronic corpora, search engines, etc.)» (PACTE, 2009: 3).

Esta subcompetencia que consideramos que puede tener un papel compensatorio en la traducción inversa se refiere a la capacidad de documentarse y usar las nuevas tecnologías.

La diferencia fundamental con respecto a la competencia traductora entre la traducción directa y la inversa no radica en una composición diferente sino en el grado de desarrollo de las diferentes subcompetencias, entre ellas la instrumental. Rodríguez y Schnell (2003) identifican dos subcompetencias concretas: la competencia lingüística

(recordándonos que su dominio absoluto no lo encontramos tampoco en la lengua materna) y la competencia pragmático-discursiva. Ante este fenómeno, las autoras sugieren el mayor perfeccionamiento posible de las competencia lingüística y cultural y el desarrollo de las competencias que ayuden a equilibrar dicha desproporción y a colmar las inevitables lagunas e insuficiencias. En su opinión, la competencia documental juega un papel fundamental en este sentido. Desde el punto de vista de la formación, resultan decisivas las asignaturas de Documentación aplicada a la traducción y la Terminología.

Asimismo, encontramos confirmación al supuesto central del presente estudio, en las palabras de Neunzig (2003) cuando afirma que la falta de soltura en una lengua extranjera se puede compensar con un «uso inteligente» de las diferentes fuentes instrumentales.

En el estudio experimental realizado por el grupo PACTE se observa que una de las variables identificadas es la denominada «Use of Instrumental Resources variable (UIR)», definida por el grupo como el conjunto de estrategias de documentación que se emplean al consultar recursos en formato electrónico (Kuznik y Olalla-Soler, 2018). Esta variable equivale a la subcompetencia instrumental, que forma parte de la competencia traductora que el grupo PACTE define (ver arriba).

El acceso a recursos de documentación electrónica y en línea con que el alumnado actual crece aparece acompañado por una serie de dificultades que deriva del amplio abanico de posibilidades con las que se encuentran cuando buscan la información que necesita. Estas dificultades, las autoras Kuznik y Olalla-Soler (2018)¹⁵, las dividen en:

- Definir la información requerida, es decir, qué buscar.
- Definir la estrategia para encontrar la información, es decir, cómo buscar.

15 Las investigadoras Kuznik y Olalla Soler forman parte del grupo PACTE, dentro del cual se han especializado en el estudio de la adquisición de la subcompetencia instrumental. En su artículo "Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition. The Acquisition of the Instrumental Sub-Competence", *Across Languages and Cultures*, 19(1), pp. 19-51, exponen los primeros resultados del experimento y se concentran en la variable "Uso de los recursos instrumentales".

- Seleccionar las fuentes de documentación de calidad, es decir, dónde buscar.
- Planificar la búsqueda en relación con el tiempo empleado y la calidad de la información detectada, es decir, cuánto buscar.

Los resultados de este interesante estudio confirman la importancia del uso de este tipo de recursos. Entre los sujetos estudiados – un grupo de traductores profesionales y un grupo de profesores de lengua - el grupo de traductores utilizó, en comparación con el grupo de profesores, mayor cantidad y variedad de recursos y búsquedas. Podemos interpretar estas afirmaciones como positivas para la hipótesis inicial de la presente investigación ya que el grupo de profesionales pone en marcha la denominada subcompetencia instrumental para producir traducciones de mejor calidad. Durante la investigación se analizaron diferentes cuestiones acerca de la cantidad de recursos consultados, el tiempo dedicado a su consultación y la variedad en las búsquedas de los mismos sujetos estudiados a lo largo de los 4 años. Entre los resultados destaca el hecho de que los grupos que realizaban ejercicios de traducción inversa realizaron un mayor empleo de recursos electrónicos.

Si se observa el indicador “número de recursos empleados” se puede comprobar que la lista de recursos tenidos en consideración en el estudio experimental es el siguiente:

1. Search engines (normally Google).
2. Bilingual dictionaries, online or in CD-ROM format (Larousse, WordReference, OneLook, Lexilogos, ForeignWord, etc.).
3. Monolingual dictionaries (Diccionario de la Real Academia Española (RAE), Oxford Dictionary, Trésor de la Langue Française, Petit Robert, Duden, Slabý-Grossmann, etc.).
4. Dictionaries of synonyms, on line or in CD-ROM format (WordReference, etc.).
5. Encyclopaedias (Britannica, Enciclopedia Universal Larousse, Enciclopaedia Universalis, Enciclopèdia Catalana, Wikipedia, etc.).
6. Online databases (Termcat, IATE, Grand Dictionnaire Terminologique, etc.).
7. Online corpora or corpora in CD-ROM format (RAE, Collins, Google used as a corpus, etc.).
8. Specialised or field-specific portals (news items, tourist information, information related to the subject of the texts to be translated). (Kuznik y Olalla-Soler, 2018).

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

Por otro lado, Nord (2002: 175 cit. en Bergenholtz y Gouws, 2017) en su estudio finalizado a estudiar los recursos empleados por los traductores profesionales establece los porcentajes de las consultas realizadas:

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

Tabla 9. Porcentaje de uso de los recursos documentales (basado en Nord, 2002:175)

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

3.7. La competencia lexicográfica

Como se ha podido comprobar uno de los componentes de la competencia (o subcompetencia según el autor) instrumental es la habilidad o destreza del uso de los diccionarios como recurso en el proceso de traducción. A esta destreza, de ahora en

adelante, se le denominará competencia lexicográfica. En esta sección se desarrollará la conceptualización de esta subcompetencia tanto en el ámbito de la Didáctica de las lenguas —donde, como se verá, encuentra sus orígenes conceptuales— como en el de la Didáctica de la traducción.

3.7.1. La competencia lexicográfica en la Didáctica de lenguas

Es inevitable reconocer que uno de los recursos más útiles para los estudiantes de una lengua extranjera es el diccionario. A este se le atribuye un valor didáctico que ha sido puesto de manifiesto de manera continuada por docentes y lexicógrafos¹⁶. Es labor del docente y objetivo formativo, por lo tanto, enseñar al alumnado a sacar el máximo provecho de estas obras y que utilicen en cada momento el diccionario más adecuado para satisfacer sus necesidades (Prado, 2005). Por lo tanto, se puede deducir que una de las principales tareas del docente será «enseñar a manejar los diccionarios, toda clase de diccionarios, e ilustrar e informar sobre ellos, valorarlos, señalar las ventajas e inconvenientes de unos y de otros, guiar al alumno en el maremágnum lexicográfico». (Salvador, 1985:70).

Como se ha mencionado anteriormente, el término competencia lexicográfica en la literatura se encuentra sobre todo en el ámbito de la enseñanza de lengua materna o de segundas lenguas. Las alusiones son frecuentes, aunque no se ha proporcionado una definición aceptada por todos. En concreto, en este ámbito, cuando se habla de competencia lexicográfica se hace referencia al alumnado de primaria, secundaria y enseñanza superior en cuanto a usuarios, a los autores de las obras o al profesorado — en cuanto formadores —.

Los estudios metalexigráficos vienen demostrando desde hace algunos años cómo los

16 Véase algunos trabajos como “Función del diccionario en la enseñanza de la lengua”, *Revista de Bachillerato*, 9, 1982, págs. 49-53; “Enseñar, ¿con un diccionario?”, *Apuntes de Educación. Lengua y Literatura*, 26, 1987, págs. 2-4; “Consideraciones sobre los diccionarios de carácter didáctico”, en N. Delbecque y C. De Paepe, (Comp.), *Estudios en honor del profesor Josse De Kock*, Lovaina, Leuven University Press, 2001, págs. 23-28.

diccionarios reflejan indefectible y sesgadamente la cultura, las costumbres sociales, la religión y la ideología, en definitiva. (San Vicente *et al.* 2011:14)

Desde el punto de vista del estudiante, es decir, el usuario el desarrollo de dicha competencia, en palabras de Camacho (2018) se refiere a la capacidad de maximizar las posibilidades de uso de los diccionarios y evaluar coherentemente la calidad y utilidad de los datos que ofrece la obra.

Esta capacidad — la de utilizar eficazmente los diccionarios — se puede desglosar en diferentes destrezas o habilidades como las que se numeran a continuación:

- La capacidad de identificar un problema (uso, acepción, colocaciones, etc.).
- La capacidad de reconocer el carácter del problema.
- La capacidad de elegir un diccionario adecuado.
- La capacidad de encontrar la información necesaria en un diccionario adecuado e interpretar la información que proporciona (Kostić-Tomović 2017: 19, cit. en Engelberg & Lemnitzer 2009: 82-133).

Es una competencia que no se desarrolla de manera espontánea, sino que necesita formación y entrenamiento. Los docentes reconocen que los estudiantes universitarios no conocen los tipos de diccionarios a los que tienen acceso y la información que estos pueden ofrecerles. En la mayoría de los casos limitan sus investigaciones a diccionarios monolingües y bilingües online y a menudo, aunque sean capaces de encontrar la información que buscan, no saben cómo interpretarla o aplicarla. Estas son algunas de las conclusiones derivadas de las investigaciones prácticas cuyo objetivo es profundizar en la adquisición de la competencia lexicográfica Tomović, Bilandžija y Kostić-Tomović (2018).

En concreto, un estudio realizado con estudiantes de inglés, idiomas escandinavos y alemán de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, donde los autores¹⁷

17 Tomović N., Bilandžija S.; Kostić-Tomović J. (2018). Lexicographic Competence of Foreign Language. *Komunikacija i*
60

observaron la actitud del alumnado con respecto al uso de los diccionarios. Los resultados del estudio sugieren que los estudiantes no tienen un conocimiento avanzado sobre las categorías de diccionarios y su empleo y que su frecuencia de uso no es muy elevada. Sin embargo, sabemos que las obras lexicográficas suelen representar una ayuda para el lector por lo que respecta a la vigencia verbal, los usos de los lemas y de sus acepciones, los usos fraseológicos y, en general, las diferencias de significado (Pérez Vázquez, 2003).

Desde el punto de vista de los profesores, es de especial interés la tesis de Rodríguez (2017) titulada *Lexicografía didáctica al profesorado de Secundaria* que tiene como finalidad el desarrollo de la competencia lexicográfica en el profesorado. Su investigación se centra en concreto en la figura del docente de enseñanza secundaria, partiendo de la base de que «el profesorado debe tener los conocimientos lexicográficos suficientes para poder instruir al alumnado en esta materia, porque una elevada competencia lexicográfica conlleva una mayor competencia lingüística y una mejor competencia comunicativa» (Rodríguez, 2017:20). Su estudio confirma el supuesto de que existe una escasa utilización del diccionario por parte del profesorado, en parte por falta de tiempo, en parte por falta de información en materia lexicográfica.

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

- La selección del DB adecuado según la situación comunicativa.
- La consulta y desambiguación en el contexto de la recepción en L2 (distinción entre homógrafos y acepciones, información sobre el estilo y el registro, reconocimiento de las marcas diastráticas).

- La selección y uso del equivalente en el contexto de la producción y traducción en la L2.

Sin alejarnos del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, Scholfield (1981), Nation (2001) y Thornbury (2002) mantienen que, en el ámbito de la enseñanza de inglés como segunda lengua, los errores léxicos superan con creces otro tipo de errores. Scholfield (1981), a partir de esta teoría, constituye una tipología de errores que el alumno podría corregir haciendo uso del diccionario (cit. en Cote, 2011).

Entre ellos destacan:

- Errores de significado. El significado puede representar un problema principalmente en las palabras polisémicas.
- Errores de gramática. Scholfield (1981: 37) los denomina «grammatical errors with lexical connections» y los distingue de otros que son meramente gramaticales y por tanto, no se pueden tratar con la ayuda del diccionario. La interferencia con la lengua origen del alumnado es la fuente principal de este tipo de error.
- Errores con palabras y expresiones con alta carga idiomática. Su significado no es transparente y el lector no lo puede deducir a simple vista. Las colocaciones, las restricciones, semánticas y sintácticas entrarían dentro de esta categoría, así como las limitaciones estilísticas y las variedades a menudo indicadas en las etiquetas de uso de las obras lexicográficas.
- Errores de ortografía y morfología de las palabras.
- Los falsos amigos, de nuevo la interferencia con la lengua materna sería la causa principal.

3.7.2. La competencia lexicográfica en la Didáctica de la traducción

No son muchos los estudios que centran su atención específicamente en el

concepto de competencia lexicográfica¹⁸ y su relación con el proceso traductor en el marco de la traducción hacia una lengua extranjera. Sin embargo, ha sido ampliamente estudiado el uso del diccionario durante el proceso traductor, es decir, qué diccionario emplea el traductor en sus diferentes fases y cómo lo emplea.

Se expone como ejemplo el esquema de Tarp (2014) en el que establece, desde una perspectiva lexicográfica, las fases principales del proceso traductor:

1. Fase de pretraducción:

- Preparación de la traducción en la que se estudian textos sobre la especialidad, la disciplina o el campo de conocimiento en cuestión.
- Lectura del texto en lengua original.

2. Fase de traducción:

- Lectura de segmentos específicos del texto en la lengua de origen.
- Transferencia segmentos específicos del texto a la lengua de llegada.
- Reproducción de segmentos específicos del texto en la lengua de llegada.

3. Fase de postraducción:

- Revisa el texto traducido.

En palabras de Hurtado Albir (2013:307): «la presencia de errores implica deficiencias en alguna subcompetencia y/o un mal desarrollo del proceso traductor». Si se relaciona el error en traducción con la carencia de alguna de las subcompetencias del traductor, se puede deducir que una de las posibles causas de error es las deficiencias relacionadas con la documentación y con el uso de herramientas informáticas, es decir, con la subcompetencia instrumental. En palabras de la autora (Hurtado Albir 2013; cit. en Firmenich):

En relación con las competencias del traductor, un error puede deberse a:
Falta de conocimientos lingüísticos o extralingüísticos (competencia lingüística o extralingüísticas).

¹⁸ Se empleará el nombre de “competencia lexicográfica” y no “subcompetencia lexicográfica”. Para Grupo PACTE desde 2003, la competencia instrumental pasa a denominarse “subcompetencia”, pero en esta tesis se ha preferido mantener el nombre de “competencia” al tratarse de un concepto relacionado no solo con la competencia traductora sino también con el aprendizaje de segundas lenguas.

Falta de aplicación de los principios que rigen el proceso traductor (competencia de transferencia)
Falta de aplicación de estrategias para resolver problemas (competencia estratégica)
Deficiencias en el uso de la documentación o de las herramientas informáticas (competencia instrumental)

Cuando se describe la competencia instrumental —como se ha visto en el capítulo 3.6— los diccionarios se encuentran entre las principales fuentes consultadas tanto por el traductor profesional como por el estudiante de formación. Sin una adecuada formación lexicográfica se acentúan y cronifican los errores típicos de los estudiantes. La causa primera es que, para los estudiantes, cualquier hallazgo en estas fuentes de documentación es válido y lo consideran la solución ideal sin tener en cuenta las características del texto.

Desde el punto de vista del lexicográfico, un diccionario debería definir claramente sus contenidos, pero sobre todo su finalidad. Es decir, como señala San Vicente (2017) las obras lexicográficas, en general, deberían explicitar si su finalidad es el aprendizaje de una primera lengua, de una lengua extranjera o la traducción. En los dos primeros casos, el diccionario tendrá más posibilidades de cumplir su función didáctica si su usuario está bien definido, así como los ámbitos descriptivos de la lengua. En el caso de un diccionario para traductores podrá ir dirigido a estudiantes, traductores profesionales, traductores literarios o científicos. Asimismo, deberá especificar si su función es meramente pasiva o también persigue una finalidad activa¹⁹.

Especialmente interesante para el presente estudio es la investigación llevada a cabo por Ingrid Meyer (1988) en el que se recogen textos resultantes de traducciones inversas de textos no especializados —de inglés a francés— en el ámbito de la enseñanza de lenguas detectando varios problemas. Estos problemas en su opinión

¹⁹ Según las teorías metalexiconográficas basadas en los análisis realizados por el lexicógrafo ruso Lev Vladimirovic Šperba en 1940, los diccionarios bilingües deberían responder a las necesidades de los usuarios especializándose en funciones. De esta manera la metalexiconografía diferencia los diccionarios que tienen una función activa, esto es, que permiten la producción de textos, de los diccionarios que permiten realizar actividades de comprensión de textos, esto es, una función pasiva.

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

En un estudio realizado por Camacho Niño (2013) acerca del lugar que ocupa la enseñanza de la Lexicografía en las facultades de Traducción e Interpretación en España, llega a la conclusión de que esta disciplina no ocupa un lugar propio en las diferentes facultades estudiadas, sino que actualmente se integra en otras asignaturas como Terminología, Lengua, Lingüística aplicada a la traducción, Documentación para traductores e intérpretes e Informática. Sin embargo, insiste en que el uso del diccionario es fundamental en la tarea traductora. Prueba de ello, es que en todas las universidades públicas españolas en las que se estudia el grado en Traducción e Interpretación se imparten clases de esta disciplina. Su estudio parte de la base de que el diccionario es una herramienta fundamental en cualquier trabajo de traducción.

Es la complejidad del diccionario que intentamos hacer patente arriba, la que nos lleva a defender la siguiente postura. El máximo aprovechamiento de su potencial pasa por conocer las características que configuran y dan forma a las obras lexicográficas, a la vez que tener un conocimiento específico de los principios por los que se rigen. Ante esto, es totalmente deseable y necesario que un profesional del uso del diccionario, como es el traductor y el intérprete, tenga formación en este campo de estudio. (Camacho, 2013)

Por lo tanto, se puede suponer una relación estrecha entre la competencia lexicográfica y el proceso traductor e incluso relacionar el desarrollo de dicha habilidad en cada una de las fases de la tarea traductora.

En otro cuidadoso estudio de 2014, Calvo y Calvi realizan un repaso de la bibliografía que relaciona las disciplinas de la Lexicografía y la Traducción. En él destacan un gran número de trabajos que se concentran en el uso de diccionarios por parte de traductores: tipos, utilidad y otros aspectos relacionados. Una de las conclusiones que apoyan la presente investigación es que uno de los aspectos más estudiados en la

literatura es el uso de diccionarios por parte de los traductores. Son interesantes particularmente los estudios de Hartman (1989) donde se realiza un cuadro de los usuarios y los usos más frecuentes.

Los autores confirman el interés de los resultados producidos por las investigaciones recogidas en su estudio, aunque las consideran muy dispares entre sí. Los que se concentran en los estudiantes de traducción destacan que se realiza un uso predominante del DB durante el primer año de aprendizaje y que este fenómeno disminuye a favor de los DM a medida que el estudiante avanza.

La opinión común que parece manifestarse en todos los estudios que relacionan la Lexicografía con la Traducción es que el traductor precisa de herramientas lexicográficas para poder desempeñar eficazmente su trabajo y que es necesario acostumbrar al aprendiz a utilizar el tipo de D más adecuado a cada tarea de comprensión, producción y traducción (Calvo y Calvi, 2014).

Otra de las investigaciones que destacan Calvo y Calvi (2014) es el estudio de Roberts (1990), en el que la autora critica el mal uso que hacen los estudiantes de traducción de los diccionarios —en concreto, el DB—, lo que ella considera un uso irreflexivo de esta herramienta. Por lo que, en conclusión, el desarrollo de una competencia lexicográfica durante la formación de los estudiantes de traducción se vuelve absolutamente necesaria:

Se hace necesario enseñar el uso correcto del D, lo que, en su opinión, debería, pues, encontrar cabida en alguna de las asignaturas de documentación que suelen figurar en los planes de estudios de T y es muy importante que sea impartida por un profesor familiarizado con la T, puesto que a menudo lo hace un bibliotecario que carece de tales conocimientos, restándole así buena parte de su utilidad. (Calvi y Calvo, 2014:27)

Como metodología de trabajo, Roberts (1992: 53 cit. en Calvo y Calvi, 2014:27) propone una formación lexicográfica basada en cuatro objetivos:

- Familiarización con los diferentes tipos de unidades léxicas.
- Familiarización con los diferentes tipos de DD.

- Familiarización con los formatos de entrada.
- Ilustración de las vías para combinar análisis del texto, traducción y consulta del D.

Una investigación similar pero basada en el empleo de los DDMM por parte de estudiantes de traducción es la que lleva a cabo Sánchez Ramos en 2016 llegando a las mismas conclusiones que las colegas antes mencionadas: los estudiantes necesitan más formación en el uso de diccionarios, añadiendo que tienen que desarrollar específicamente habilidades en el empleo de diccionarios electrónicos.

A pesar de que los diccionarios son cada vez más adecuados para la traducción, los estudiantes siguen si saber aprovechar las mejoras proporcionadas por la lexicografía moderna. A pesar de que los anteriores estudios se ocupan de la relación entre la Lexicografía y la disciplina de la traducción en ninguno de ellos se especifica cómo se desarrolla en el aula la competencia lexicográfica y cómo puede relacionarse con las diferentes fases del proceso traductor.

Para concluir, se intentará proporcionar una definición de lo que se entiende en este estudio por competencia lexicográfica y como se relaciona con cada una de las fases en que se divide el proceso traductor.

La competencia lexicográfica en el ámbito de la traducción es uno de los componentes de la competencia instrumental —denominada así por el grupo PACTE /2017)— que a su vez forma parte de la competencia traductora. La competencia lexicográfica, sin embargo, no solo está relacionada con el ámbito de la traducción, sino que también es una habilidad que se aplica al campo de la enseñanza de lenguas. Teniendo las diferentes propuestas estudiadas en estas dos últimas secciones (Scholfield, 1981; Egido y Meliss, 2017; Engelberg y Lemnitzer, 2009; Camacho, 2018) se puede proponer una definción como la que sigue: la competencia lexicográfica es la

habilidad de aprovechar al máximo el potencial de un diccionario. Es una competencia que no se desarrolla de manera espontánea, sino que necesita formación y entrenamiento. Esta competencia se puede desglosar a su vez en diferentes ítems generales:

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

Y otros aplicados exclusivamente a la tarea traductora:

- Capacidad para seleccionar el equivalente adecuado al contexto de la producción y traducción.

Para proponer una metodología específica que relacione esta habilidad con la tarea traductora, en primer lugar, había que estudiar qué uso se hace del diccionario en cada una de las fases del proceso de traducción (Newmark 1988, Bell 2000, Robinson 2003):

- Fase de comprensión o descodificación de la lengua de origen.
- Fase de deverbalización (Hurtado Albir, 2007) o de conversión o cambio de código a la lengua meta (Padilla, Macizo y Bajo, 2007).
- Fase de reexpresión (Hurtado Albir 2007) o producción de la información en la

lengua meta (Padilla *et al.* 2007).

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

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

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

4. El error en la Didáctica de la traducción

En esta sección, se afrontará el tema del error en traducción desde una perspectiva didáctica y se presentarán algunos sistemas de clasificación de diferentes perspectivas pertenecientes al ámbito de la Traductología. La clasificación de los errores en el ámbito de la traducción será útil en la fase de recopilación y análisis del corpus de traducciones prevista en la sección metodológica. Sin embargo, antes de estudiar los diferentes modelos que se han dedicado al estudio del error, resulta ineludible dedicar unas líneas al concepto de “problema” al estar este relacionado con el concepto de “error”²⁰.

De nuevo, encontramos que la definición de problema en traducción no está comunmente aceptada y, por lo tanto, es difícil proponer una clasificación única aprobada

²⁰ Siguiendo los pasos de Magris (2005) es necesario especificar que no todos los autores emplean este término en sus estudios. Hatim y Mason (1997) emplean por comodidad el término “error” pero delimitan su uso a errores lingüísticos. Por otro lado, se emplea el término “falta” en ocasiones para designar defectos debidos a la distracción, al cansancio etc. La misma Hurtado Albir emplea a menudo el término “inadecuación” posiblemente debido al juicio negativo que el término “error” conlleva. A pesar de lo anterior, en este estudio se empleará el término general de “error” intentando ignorar las connotaciones negativas debido a que es más práctico utilizar una terminología más general.

y corroborada científicamente (Orozco, 2000). Vamos a repasar algunas teorías recientes acerca de la concepción y clasificación del problema de traducción limitándonos a aquellos que han incidido en mayor o menor medida en la clasificación de error en traducción propuesta para nuestro análisis.

4.1. Los problemas de traducción según Christiane Nord (1991, 2008)

Nord define el problema de traducción como «an objective problem which every translator (irrespective of his level of competence and of the technical conditions of his work) has to solve during a particular translation task» (Nord, 1991:151). Esta definición hace referencia a la distinción que la autora realiza entre problema y dificultad de traducción. Estas últimas son, en cambio, subjetivas, específicas del traductor o de las condiciones laborativas en las que se encuentran.

[...] subjective and have to do with the translator himself and his specific working conditions. A particular translation problem which seems very difficult to the beginner will remain a translation problem, even when the student has learned to cope with it. It can turn into a difficulty again, though, if the translator has to solve it without the necessary technical resources. (Nord, 1991:151 cit. en Orozco, 2000)

A continuación, presenta una división de problemas y dificultades en subcategorías que constituirá la base de su clasificación del error.

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

Tabla 10. Clasificación de los problemas de traducción según Christiane Nord (2008)

Como veremos en el capítulo siguiente, Nord propondrá una clasificación del error (o solución inadecuada) sobre la base de esta clasificación: error pragmático de traducción, error cultural de traducción, error lingüístico de traducción (ver sección 4.3.6).

4.2. Los problemas de traducción según Hurtado Albir (2011)

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

Asimismo, aporta una categorización de los problemas compartida por el grupo PACTE (2017) en su modelo holístico y subraya su carácter multidimensional:

Problema	Fase	Plano
Problemas lingüísticos	Comprensión Reexpresión	Léxico Morfosintáctico
Problemas textuales	Comprensión Reexpresión	Coherencia Progresión pragmáticamente Cohesión Tipología textual Estilo
Problemas extralingüísticos		Temático Enciclopedico Culturales
Problemas de intencionalidad		Intención Intertextualidad Actos del habla Presuposiciones Implicaturas
Problemas pragmáticos	Reformulación	Encargo de traducción Destinatario Contexto

Tabla 11. Clasificación de los problemas de traducción según Hurtado Albir (2011:288)

4.3. Clasificación de errores en la Didáctica de la traducción

There is almost as many theoretical differentiations of errors as there are theorists. (Joyce, 1997:146 cit. en Magris, 2005:9)

Cuando los docentes corrigen y evalúan las tareas de traducción, es inevitable que se encuentren con cuestiones relacionadas con la definición del error. Por una parte, porque existe un aspecto subjetivo con el cual tienen que lidiar para mantener la mayor objetividad posible y por otro, porque se debe establecer la gravedad del error, esto es, qué se considera un error grave y qué es un error leve. Otras cuestiones que surgen son cómo trabajar con el alumnado para prevenir los errores más comunes y utilizar esta experiencia para establecer objetivos que ayuden a mejorar las habilidades del aprendiz. (Nord 1996).

La definición de “error”, ya sea en la Didáctica de las lenguas que en la práctica de la traducción es una tarea que aún sigue en pie ya que aún no se la llegado a un acuerdo acerca de su significado.

Por lo que se refiere a la Didáctica de las lenguas, su definición se halla relacionada con la desviación de una Norma²¹, lo cual supone el problema de determinar qué se entiende por Norma. Otro tipo de definición relaciona el error con lo que un nativo con un nivel cultural medio no aceptaría como válido en su propia lengua. Esta última corriente de definición, sin embargo, podría encontrar problemas a causa de la subjetividad en que se basa (Magris, 2005).

El error en la practica de la traducción se encuentra estrechamente vinculado a la tarea de evaluación. Las primeras definiciones que se propusieron, que partieron de los enfoques lingüísticos de la traducción, se movían exclusivamente en un ámbito lingüístico

21 El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*, edición del 2018, define Norma en ámbito lingüístico como un «conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto». Disponible en <https://dle.rae.es/?id=QcFNGvF>

y por tanto como se especificaba antes, en estrecha relación con el concepto de Norma. El “error”, por lo tanto, consistía en una determinada violación de la Norma lingüística sin tener en cuenta el carácter funcional de la traducción.

Los posteriores enfoques textuales en Traductología, según Magris (2005), relacionaban el error con la violación del método traductivo, es decir, aparecía ya su relación con el texto y no se encontraba vinculado exclusivamente a una Norma lingüística.

Posteriormente, las teorías funcionalistas se alejan del texto original en su evaluación de la traducción y relacionan el error con la función comunicativa del texto de llegada, que puede no coincidir con la del texto de partida.

De acuerdo con Magris (2005), también las teorías funcionalistas han recibido numerosas críticas debido a la flexibilidad de su concepción y en las últimas décadas algunos autores han afrontado el tema del “error” desde una perspectiva de doble análisis: texto de llegada y texto de partida.

En el ámbito de la Didáctica de la traducción, es igualmente importante tener en cuenta la finalidad de la evaluación: la identificación y corrección de los errores. Esta labor tendrá objetivos diferentes de la evaluación de una traducción profesional.

Cualquier definición y evaluación de errores no tiene sentido sin que tomemos como punto de referencia un determinado objetivo educativo claramente definido. (Nord, 1996)

En opinión de Scarpa (2010:231), la clasificación del error en traducción es una fase fundamental en el ámbito profesional, donde el fin es “diagnóstico” (identificar los errores). También lo es en el ámbito didáctico donde el fin es “terapéutico” (corregir los errores).

Por otra parte, la idea de “gravedad” de los errores ha sido analizada por muchos estudiosos también, sobre todo desde el punto de vista práctico de las evaluaciones. Nord (1996), por ejemplo, hace una distinción entre los errores en las traducciones profesionales y los errores en las traducciones con fines didácticos. En el primer caso, los errores más graves son los de tipo pragmático ya que el lector final no puede

identificarlos, seguidos de los culturales, mientras que los lingüísticos los coloca en último lugar. Cuando se trata de traducciones realizadas en un contexto didáctico, en cambio, la importancia del error, según la autora dependerá del encargo de traducción y de lo que se desea evaluar con el ejercicio. En el caso de la traducción inversa, por ejemplo, el error lingüístico podría resultar ser grave si la corrección lingüística resulta ser el objetivo del ejercicio de traducción.

L'identificazione degli errori più frequenti non è poi importante solo in quanto parte di quel processo di apprendimento e di crescita del singolo soggetto, ma anche per il docente quale base per l'effettuazione di scelte relative alle metodologie didattiche da adottare al fine di ovviare a deficit individuali o collettivi dei suoi studenti. (Magris, 2005:27)

En el presente estudio, el análisis que se lleva a cabo se concentra en identificar los errores más frecuentes en la traducción inversa, ya que la práctica docente permite hipotetizar que son de tipo lingüístico-gramatical. El objetivo del estudio no pasa por la evaluación de las traducciones en un sentido más amplio, por lo que se ha decidido no afrontar en el análisis la cuestión de la “gravedad de los errores”, sino que se concentrará exclusivamente en su clasificación²². A continuación, siguiendo este razonamiento, se presentan algunos de los autores que han realizado intentos de clasificación de los errores de traducción en las últimas décadas desde un punto de vista más amplio que el enfoque puramente lingüístico y que han contribuido a conformar el modelo de detección de errores empleado en el análisis. En esta sección se hará referencia al manual Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general: inglés-español que Christopher Waddington escribió en el año 1999 al tratarse de una valiosa investigación de los diferentes métodos de evaluación utilizados en la traducción inversa precisamente en el contexto de la asignatura de Traducción general inversa.

²² Con respecto a cuestiones relacionadas con la evaluación de la traducción en ámbito didáctico existen trabajos como Orzoco (2000) y Pavani (2016) que las abordan de manera exhaustiva y a los que remitimos al lector.

4.3.1. Gouadec (1981, 1989). La importancia del impacto

Gouadec intenta superar las categorías tradicionales (contrasentido, falso sentido, sin sentido, barbarismo, etc.) que, en su opinión no explican los mecanismos que producen los errores ni los efectos que provocan. La definición que proporciona del “error” en traducción se refiere a la «distorsión injustificada de un mensaje y/o de sus características» (Gouadec, 1981; cit. en Hurtado Albir 2004:294) y lo que le interesa es el impacto que este produce.

Sobre la base de esta definición distinguen tipos de error: el error absoluto y el error relativo. Entre los errores absolutos reconoce las transgresiones injustificadas de las reglas de gramática cultural, lingüística y de las reglas de uso. El error relativo, sin embargo, hace referencia a uno o más factores del encargo de traducción y puede tener un origen externo (como, por ejemplo: marco cronológico, geográfico, destinatario, finalidades, etc.) o interno (objetivo, tema, etc.) (Pavani, 2016).

Gouadec se propone eliminar la subjetividad en su sistema de evaluación. Para ello dicta unos parámetros que se aplica a la clasificación del error (Gouadec 1981, cit. en Waddington, 1999:

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

Una de las críticas que ha recibido el autor es que la subjetividad es muy difícil de eliminar del proceso de evaluación y la gran cantidad de categorías de error que sugiere su sistema, en las que no tiene en cuenta los factores semióticos y pragmáticos (Waddington, 1999).

4.3.2. Palazuelos *et al.* (1992). Taxonomía de las relaciones

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

Realizan una taxonomía de errores de traducción a través de las siete relaciones posibles entre el contenido del texto original y el de llegada (Waddington, 1999):

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

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

4.3.3. House (1981). El error encubierto y el error patente

Establece una neta distinción entre el error de traducción y el error de lengua. La traducción, según House, consiste en conservar el sentido a través de las dos lenguas: «la sustitución de un texto en una lengua de origen por un texto equivalente a nivel semántico y pragmático en la lengua de llegada». (Waddington, 1999:48).

El error de traducción o *error encubierto* según su terminología consiste, por tanto, en no lograr dicha equivalencia *funcional* y se denominan “encubiertos” porque sin una

comparación con el texto original no sería posible detectarlos. Los *errores patentes*, en cambio, son resultado de una deficiente competencia lingüística y se dividen en:

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

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

4.3.4. Hurtado Albir (1993, 1996, 2011). El error en el proceso y en el resultado

La investigadora Hurtado Albir presentó una nueva perspectiva para la Didáctica de la traducción. En ella presenta una clasificación del error y resalta la importancia didáctica de detectar sus causas para trabajar directamente con el estudiante en su identificación y tratamiento. Asimismo, se ha convertido en una de las principales precursoras de los estudios de Didáctica de la traducción, a la vez que subraya la falta de

estudios empíricos amplios y rigurosos que validen una tipología de errores, su gravedad y mayor o menor incidencia en la tarea traductora en cuestión... Hace falta pues, seguir investigando y mediante estudios empírico-experimentales en las diversas modalidades y tipos de traducción recoger datos que arrojen luz sobre el funcionamiento del error en el resultado y en el proceso de traducción, y en las diferentes fases de aprendizaje de la traducción. (Hurtado, 2011:308)

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

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

En 1996, Hurtado Albir establece una nueva clasificación de errores donde desaparecen los errores de método e incorpora una nueva categoría. El sistema de clasificación — donde las tres categorías que no son completamente independientes entre

sí, sino que se pueden sobreponer — que resulta de este cambio es el siguiente:

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

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

4.3.5. Anthony Pym (1992). El error binario y el error no binario

Anthony Pym declara tener un interés especial en la relación entre la enseñanza de lenguas extranjeras y de traducción. En su opinión, la identificación y el análisis de errores de traducción requieren un marco conceptual sólido. Por lo tanto, es importante recordar en primer lugar, la definición que el investigador formula para la “competencia traductiva”. Según sus conclusiones, la CT deriva de la combinación de dos habilidades —ya mencionadas en la sección 3.1—:

- La habilidad de producir una serie de TT (textos meta) con más de un término posible (TT1, TT2...TTn) para un ST (texto de origen).
- La habilidad de seleccionar solo un TT de esta serie, rápidamente y con confianza y proponerlo como equivalente del ST para una finalidad determinada y un lector específico.

Los errores, explica, pueden deberse a diferentes causas como la falta de

comprensión, o la inadecuación al lecto, etc. y estar localizados en diferentes niveles — lingüístico, pragmático, cultural, entre otros —. Pym (1992) afirma que existe una gran dificultad en proponer una taxonomía teórica de errores ya que los diferentes casos que encontramos en la realidad constantemente, lo cual dificulta que se establezca una correspondencia clara entre las categorías elaboradas en la teoría y los errores que aparecen en las traducciones reales. A partir de este razonamiento, Pym propone una clasificación del error en traducción dividida en dos grupos.

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

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

Ejemplifica su modelo con la traducción al inglés, francés y alemán de la palabra española “tapas” que aparece en el menú de un restaurante de Gran Canarias. Los estudiantes proponen diferentes equivalencias: *covers, lid, hors d'oeuvres, something to nibble while you're having your drink, amuse-gueules, snacks, small portions*, y la transcripción “tapas”. Ninguna de estas propuestas es perfecta, pero entre ellas, en opinión de Pym, existen diferentes niveles de incorrección. Los primeros podrían

definirse como claramente incorrectos sin lugar a duda — y los clasificaría como errores binarios —, mientras que los demás entran dentro de la definición “es corrector, pero”, es decir, tienen una justificación de base que puede ponerse en discusión durante la clase.

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

4.3.6. Sistema de evaluación Sical

4.3.6.1. Sical I

Es un sistema de evaluación de mediados de los años 70 basado en la teoría de la Estilística Comparada de Vinay y Darbelnet (1977).

El primer paso de este sistema consiste en dividir el TO en unidades de traducción, es decir, en «los segmentos más pequeños de la oración en el que existe tal cohesión de signos que no deben traducirse de forma separada» (1977, Vinay y Darbelnet; cit. Waddington, 1999:29).

A continuación, se compara el TO con el TL según los siguientes 15 parámetros divididos en 3 secciones que Waddington recoge y detalla (1999:39):

A. Parámetros de transmisión de sentido:

1. Sentido: la transmisión del sentido del TO —sin sentido, contrasentido, no mismo sentido etc.—.
2. Terminología: terminología especializada, siglas, abreviaturas etc.
3. Estructura: organización y estructura de las unidades de traducción.
4. Efecto: efectos de estilo o tono como la aliteración, los juegos de palabras etc.
5. Desviación: variaciones innecesarias de registro, incoherencias, opacidad...

B. Parámetros de redacción:

6. Ortografía y puntuación

7. Sintaxis
 8. Uso de lenguaje idiomático, de términos arcaicos, o regionales...
 9. Estilo: elegir el estilo adecuado entre las diferentes opciones
 10. Tono: variaciones de tono no justificadas
 11. Lógica: incoherencias no justificadas
- C. Parámetros a caballo entre la LO y LL:
12. Gestión: se refiere a la aceptación "global" de la traducción según las necesidades del TO, el carácter del LL y los destinatarios
 13. Matiz: Si se ha perdido algún matiz
 14. Adición
 15. Omisión

Algunas limitaciones del método que se han ido señalando se refieren a varios criterios (Waddington, 1999). En primer lugar, la división del texto en unidades de traducción se puede considerar arbitraria y su sistema de evaluación es binario, esto es, no se tiene en cuenta la adecuación al contexto. Otra de las características sobre la que se ha discutido es que los parámetros pueden solaparse y no se tienen en cuenta ciertos niveles textuales como los pragmáticos.

Por otro lado, la evaluación está dirigida al producto y no relaciona con el proceso.

Según Waddington (1999), se le ha juzgado como un método complejo y poco práctico que más adelante evolucionó hasta llegar al SICAL III.

4.3.6.2. Sical III

Malcolm Williams (1986) estudia el sistema TQA desarrollado e implementado por la Oficina de Traducciones del Gobierno de Canadá que garantizan la uniformidad y representatividad de las evaluaciones de las traducciones. En este caso, estudia la calidad de las traducciones en el ámbito profesional, no académico. En su opinión, los sistemas para medir la calidad de una traducción en el ámbito de un examen, o como lo define Williams una situación *in vitro*, no pueden aplicarse a una traducción efectuada en el marco de una situación profesional (Waddington, 1999).

A diferencia de los enfoques anteriores, este contexto los errores se miden sobre la base de las consecuencias de los errores. Un desacierto que afecta a una parte no

esencial de un documento o los errores que Williams define ‘errores menores’ a menudo son insignificantes y ni siquiera llaman la atención del lector, aunque sean frecuentes. Sin embargo, si aparece en una parte fundamental del texto sus consecuencias pueden ser graves al causar una pérdida económica etc. En estos casos pueden dar lugar a una evaluación negativa.

En la Oficina de Traducciones se ha desarrollado un sistema Sical III con tres niveles de calidad aceptables —*superior quality, fully acceptable, revisable*— y un nivel inaceptable —*unacceptable quality*— (Waddington, 1999).

La taxonomía de errores en las que se basa el sistema es la siguiente: *critical defect* —errores que pueden provocar condiciones peligrosas o poco seguras—, *major defect* errores que pueden inducir a una falta—, o *minor defect*.

Los dos primeros, no se deben permitir porque dan lugar a las peores consecuencias. Por otro lado, la Oficina mantiene la distinción entre traducción y errores de lengua, aunque un error de forma puede ser al mismo tiempo un error de significado y un error de lengua puede causar una mala traducción o al menos impedir la comprensión del lector (Waddington, 1999).

4.3.7. Mossop. La norma cultural

Mossop (2018) propone un sistema de evaluación dividido en dos: en primer lugar, se considerará el texto de llegada teniendo en cuenta la norma cultural. En el segundo caso, el texto se evaluará como una pieza de escritura para un lector dado. Sólo los errores detectados en la primera evaluación se podrán considerar errores de traducción.

Su taxonomía se divide en cuatro grupos principales de errores: dos de contenido y dos de forma (Pavani, 2016).

- Errores de traducción que incluyen:
 - Errores de imprecisión: errores de sentido, pragmáticos y culturales.

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

4.3.8. Delisle. La falta de lengua y la falta de traducción

Delisle (1993) utiliza el término de «falta» y distingue entre la «falta de lengua» relacionada con la lengua de llegada— de la «falta de traducción» —relacionada con el texto original—. Según este criterio una falta de lengua sería «un error que figura en el texto de llegada y que está vinculado a un desconocimiento de la lengua de llegada» (Delisle, 1993 cit. en Hurtado Albir, 2001/2011:290). Dentro de esta categoría propone la ambigüedad —no deliberada—, el barbarismo, la formulación incomprensible, el equívoco —no deliberado—, la impropiedad, el pleonasma, la repetición —abusiva— y el solecismo. Por otro lado, una falta de traducción se definiría como «un error que figura en el texto de llegada que procede de una interpretación errónea de un segmento del texto de partida y que suele producir un falso sentido, un contrasentido o un sin sentido» (Delisle, 1993 cit. en Hurtado Albir 2001/2011:291). Dentro de esta categoría propone la adición, el anglicismo, el contrasentido, el falso amigo, el falso sentido, la hipertraducción, la interferencia, el sin sentido, la omisión, la paráfrasis, la subtraducción, la sobretraducción y la traducción libre. De nuevo las principales críticas que recibe su clasificación se refiere ausencia de fronteras netas entre sus categorías y al hecho de que clasifican el producto de la traducción y no profundizan en las causas del error.

Hurtado Albir (2001, 2004) aun siendo consciente del fundamento de estas críticas, considera que dicha categorización sigue siendo útil si tenemos en cuenta que se refieren a errores del resultado de la tarea traductora, es decir, al producto y que no explican las causas ni hacen referencia a la ponderación del error en cuestión.

4.3.9. Dancette. El origen de las faltas

Dancette (1989) concentra su análisis en el origen de las faltas de traducción. Según su estudio, basado en un análisis de 23 traducciones de un mismo texto, una falta de comprensión puede deberse a una mala descodificación lingüística de la lengua original a nivel morfológico, sintáctico, semántico etc., o a un error en la operación cognitiva debido fundamentalmente a la ausencia de los conocimientos previos necesarios para entender el texto.

A partir de esta deducción, identifica 6 niveles donde puede encontrarse el error, especificando que un error puede situarse contemporáneamente en más de uno (cit. en Hurtado, 2004: 293):

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

4.3.10. Nord. Una óptica funcionalista

Nord, en su concepción del error y su clasificación parte de una perspectiva de tipo funcionalista. Desde dicho punto de vista, el concepto de error no es absoluto, es decir, «una expresión o una palabra determinada no tiene, por sí sola, la cualidad de ser

incorrecta, sino que es más bien el receptor quien le atribuye dicha cualidad» (Nord, 1991:169; cit. en Pavani 2016). Una vez que establece una división entre el error de lengua y el error de traducción, la autora no explica, que estos últimos no se pueden definir como una desviación de un sistema de normas o de reglas porque no concibe un sistema de normas universales de traducción (Pavani 2016). Por lo tanto, en su definición, de acuerdo con la óptica funcionalista atribuye la característica de error al «no cumplimiento del encargo de traducción con respecto a determinados aspectos funcionales» (Nord, 1993:4). Más adelante proporcionará la siguiente definición completa del concepto de traducción:

Si, en el marco del concepto funcional, la finalidad del proceso traslativo se define mediante el encargo de traducción, un no-cumplimiento de tal encargo, con respecto a determinados aspectos funcionales, debe considerarse como error o falta. (Nord, 1996:95)

A continuación, la autora propone la siguiente clasificación del error:

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

Estos últimos se producen cuando el alumno no ha sabido resolver sus problemas lingüísticos o el traductor en formación determinadas dificultades particulares, causadas por el desconocimiento o la no observación de alguna regla gramatical, léxica, de ortografía o puntuación, etc. (Orozco, 2000). Se trata de una tipología de error que según la hipótesis de la presente tesis es especialmente frecuente en la traducción inversa y, por

tanto, adquiere un papel central en este estudio.

4.3.11. Conclusiones

Un primer problema con el que se encuentra el docente a la hora de evaluar una traducción es determinar la importancia que tiene un error de traducción y uno de lengua. Es fácil suponer que en un curso de traducción haya que prestar mayor importancia a los errores relacionados específicamente con la competencia traductora que aquellos relacionados con la competencia lingüística que deberían ser el objeto de atención de otros cursos, por ejemplo, de lengua.

En la literatura de la Traductología encontramos diferentes opiniones sobre la anterior afirmación. Por una parte, autores como Pym (1992) o Dollerup (1992) afirman que es muy difícil establecer una separación tan neta entre los cursos de traducción y los cursos de lengua. En ambos, pueden aparecer los dos tipos de errores y se deben tener en cuenta y corregirse todos los errores. Por otro lado, los autores funcionalistas (Nord, 1991) asignan una mayor importancia a la corrección de los errores de traducción en el ámbito de la Didáctica de la traducción, donde la traducción debería basarse en la función comunicativa y, por tanto, el texto se tiene que analizar con relación al encargo de traducción y sus destinatarios. Esto es, un error considerado como tal desde el punto de vista de la lengua, no tiene por qué serlo desde un punto de vista comunicativo.

Sin embargo, es frecuente, cuando se habla de Didáctica de la traducción en estos casos, que el término “traducción” haga referencia a la traducción directa. En el ámbito de la Didáctica de la traducción inversa, no se puede subestimar la importancia de los errores de lengua sobre todo cuando la evaluación tiene como objetivo la actividad “diagnóstica”, es decir, la discusión de los errores para identificar las causas (Kussmaul, 1995; cit. en Waddington, 2000).

En su tesis doctoral Waddington (1999) analizaba dos tipos de evaluación, una

holística y una analítica. En su estudio el autor llevó a cabo una encuesta a docentes de 20 centros diferentes en España donde se les pedía que definieran el concepto de error y propusieran su propia clasificación

La primera conclusión de este estudio confirma que los estudiosos no han encontrado una clasificación delimitada y aceptada por la mayoría en el ámbito de la disciplina de la Didáctica de la traducción. Asimismo, entre sus conclusiones proponía la combinación del método de análisis de errores con una perspectiva holística.

Although the statistical analysis indicates the superiority of methods based on error analysis over those based on a purely holistic appreciation, it also shows the limitations of error analysis by itself, and the benefits of combining both approaches. (Waddington, 2001:35)

En el caso de la presente investigación, el análisis de los errores del corpus y su clasificación según una categorización previamente construida es uno de los instrumentos de medida para la validez de la propuesta didáctica. Este método de medición ha sido ya empleado, como concepto, aunque no se trate del mismo instrumento en la tesis doctoral de Marian Orozco (2011). Esta confecciona, perfecciona y prueba un instrumento de medida de los errores de traducción (que llama IET) junto con otros dos: instrumento de medida de la actuación frente a los problemas de traducción (IPT) e instrumento de medida de la concepción general de la traducción (ICGT). El error, en opinión de Orozco (2011), debe contextualizarse según los diferentes elementos que influyen en la traducción: el encargo de traducción, las expectativas del lector final, la intencionalidad del autor original, etc.

A pesar de las diferentes definiciones y clasificaciones del error en Traductología se comprueba que existe una primera distinción común a la mayoría de los autores y es aquella que los divide en “errores que afectan al texto original” — de comprensión en la terminología empleada por Hurtado (1999) y el grupo PACTE (2017) — y “errores que afectan a la lengua de llegada” — de expresión en la terminología empleada por Hurtado (1996) y el grupo PACTE (2017) —. Esta división también mantiene relación con las fases

de comprensión y reexpresión del texto. Así, los errores que afectan al texto original equivaldrían a los errores de comprensión mientras que aquellos que afectan al texto de llegada, equivalen a los errores de reexpresión.

Nuestro sistema de clasificación parte de uno ya creado por Hurtado Albir (1995 y 1999) que hemos modificado en función de nuestro objetivo de investigación. En la siguiente tabla aparecen detallados las inadecuaciones de su baremo de medición y notación.

1. Inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto original

- Contrasentido
- Falso sentido
- Sinsentido
- No mismo sentido
- Adición
- Supresión
- Referencia cultura mal solucionada
- Inadecuación de variación lingüística
 - De tono
 - De estilo
 - De dialecto (social, geográfico, temporal)
 - De idiolecto

2. Inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto de llegada

- Ortografía y puntuación
- Gramática
- Léxico

- Textual
 - De coherencia
 - De progresión temática
 - De referencia
 - De conectores
 - Redacción
3. Inadecuaciones pragmáticas
4. Aciertos
- Muy buena equivalencia
 - Buena equivalencia

Tabla 12. Sistema de clasificación según Hurtado Albir (1996).

Partiendo del presupuesto de que ningún sistema de calificación de errores hasta la fecha es inmune a un cierto grado de subjetividad, la corrección de los corpus se ha realizado por dos docentes que utilizaban la misma plantilla de corrección separadamente.

Se ha decidido, asimismo, crear un sistema de corrección de las traducciones prescindiendo de los problemas que habían causado los errores y de una ponderación de lo mismos, ya que el objetivo era determinar el número de errores lingüísticos y cuáles han sido los más frecuentes de entre estos.

En la siguiente tabla, se establece una clasificación de los errores identificados a lo largo de la fase de corrección de las traducciones del corpus.

ERRORES QUE AFECTAN A LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ORIGINAL	ERRORES QUE AFECTAN A LA EXPRESIÓN EN LA LENGUA DE LLEGADA		ERRORES FUNCIONALES	ACIERTOS
Pragmáticos	Ortotipográficos	Semánticos	A la función prioritaria del TO	

Registro	Puntuación	Expresiones hechas, dichos Frasesología	A la función de la traducción	
Referencias culturales	Mayúsculas/minúsculas	Combinación léxica/colocación		
Convenciones genéricas	Acentuación	Error de selección léxica		
Estratégicos	Gramaticales	Textual		
Omisión	Verbo: - Conjugación - Tiempo - Aspecto - Persona - Forma pasiva - Ser/estar - Perífrasis verbal	Conectores lógicos		
Reducción (de carga informativa)	Adjetivo - Número - Posición - Género - Apócope	Coherencia		
Atenuación (de valor semántico, ej.: <i>swearwords</i>)	Preposición	Estilo		
Ampliación/adición innecesaria	Artículo	Repetición innecesaria		
Sin sentido	Demostrativo	Falta de riqueza expresiva		
No mismo sentido	Posesivo	Formulación poco clara o imprecisa		
Alusiones extralingüísticas no solucionadas	Sustantivo - Género - Número	Tipográfico		
	Adverbio			
	Pronombre			
	Conjunción			

Tabla 13. Clasificación de los errores identificados a lo largo de la fase de corrección de las traducciones del corpus

5. Nuevos modelos para la enseñanza virtual de la traducción: los MOOC y los SPOC

5.1. Introducción al fenómeno de los MOOC²³

El término MOOC, fue acuñado por Dave Cormier en 2008, que lo empleó para denominar su curso sobre el conectivismo. Este acrónimo deriva de la denominación inglesa Massive Open Online Courses. Es español, aunque se prefiere su denominación original no faltan autores que emplean la denominación en castellano COMA que proviene de Cursos online/en línea masivos y abiertos.

Los cursos MOOC han sido objeto de diferentes intentos de definición, la mayoría de los cuales hacen referencia fundamentalmente a sus características distintivas.

Para su definición, una de las formas puede ser apoyarnos en lo que significa el acrónimo MOOC, o COMA en castellano, y su denominación es la de “Cursos en Línea Masivos y Abiertos” (Rheingold, 2013). Cursos que, de acuerdo con Castaño y Cabero (2013), presentan las siguientes características distintivas: 1. “Es un recurso educativo que tiene cierta semejanza con una clase, con un aula. 2. Con fechas de comienzo y finalización. 3. Cuenta con mecanismos de evaluación. 4. Es online. 5. De uso gratuito. 6. Es abierto a través de la web, y no tiene criterios de admisión. 7. Permite la participación interactiva a gran escala de cientos de estudiantes. (Castaño y Cabero, 2013, 89; cit. en Cabero Almenara, J.; Llorente Cejudo, M^a C.; Vázquez Martínez, A., 2014)

Haciendo honor a su acrónimo, son efectivamente cursos en línea, no presenciales y ubicuos, sin limitación de matriculados para la difusión de contenidos en abierto y de manera gratuita y cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje colaborativo. (De Miguel, 2015).

La propuesta pedagógica de la presente tesis se desarrolla a través de unidades didácticas en modalidad *e-learning* —que se ofrecerán en el marco de un curso SPOC (acrónimo en inglés de *Small Private Online Course*)— sobre la introducción a los recursos lexicográficos monolingües y bilingües de dos lenguas afines (italiano y español)

²³ MOOC: Acrónimo en inglés de *Masive Open Online Courses*. En español, se les denomina también Cursos masivos abiertos a distancia.

en el campo de la traducción. Los cursos SPOC son una adaptación de los cursos MOOC dirigidos a grupos más pequeños. En esta sección se presentarán dos de las principales herramientas utilizadas en los modelos de enseñanza virtual, en concreto, los cursos MOOC y SPOC, con el fin de sentar las bases teóricas de la dimensión instrumental de la propuesta.

El fenómeno de los MOOC ha irrumpido de manera contundente en la escena educativa a principios del siglo XXI apoyándose, por un lado, en el movimiento de la educación abierta, fenómeno emergente y relativamente nuevo que en los últimos años ha pasado a ser un tema clave en la educación de cualquier país (Romero, Barberà, 2015). Por otro lado, los avances en la tecnología han permitido que los estudiantes vivieran experiencias educativas efectivas sin tener en cuenta el lugar donde se encontraban. En otras palabras, han promovido el desarrollo real de sistemas de aprendizaje a distancia.

La idea del *Open & Digital Education*, es uno de los retos centrales de la Comisión Europea en materia de educación. Un claro y reciente ejemplo es el paquete de medidas incluidas en el Plan de Acción de Educación Digital²⁴ adoptado en enero de 2018 con el objetivo de fomentar el uso de la tecnología y el desarrollo de la competencia digital en ámbito educativo, incluida la educación superior y el debate sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación —TIC— han llevado a una revisión del modelo tradicional de enseñanza, ya que su empleo no se limita a la dotación de infraestructura, sino que conlleva una re-definición de los contenidos

24 La Comisión Europea ha puesto en marcha el denominado Plan de Acción de Educación Digital que incluye 11 acciones con el objetivo de promover «el uso de la tecnología y el desarrollo de las competencias digitales en la educación». El plan se propone 3 prioridades: Hacer un mejor uso de la tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje, desarrollar competencias y capacidades digitales y modernizar la educación mediante la previsión y un mejor análisis de los datos». En concreto la segunda de ellas se relaciona directamente con el tema de la presente sección (Plan de Acción de Educación Digital. (s.f.). Recuperado 28 agosto, 2019, de https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_es).

curriculares, del papel del docente y el discente, así como una nueva organización del espacio y del tiempo (Cebrián de la Serna, 2004). En este contexto asistimos al desarrollo del fenómeno del e-learning, concepto que describe los procesos de enseñanza/aprendizaje a distancia basados en tecnologías digitales y difundidos mediante la red.

La incorporación de las TIC al mundo educativo ha generado no solo nuevos contenidos y competencias instrumentales a las que se ha de prestar atención desde una dimensión formativa, sino también nuevos canales comunicativos para el aprendizaje y la colaboración, que abren nuevos caminos para la renovación y flexibilización de los modelos tradicionales de enseñanza. (Álvarez-Álvarez, 2012: 709)

Antes de comenzar a describir el fenómeno de los cursos masivos, abiertos y a distancia, habría que mencionar por lo menos otras dos novedades educativas recientes que mantienen una relación estrecha con los MOOC y sus posteriores derivados. Se trata de la popularidad de los REA o recursos educativos abiertos —en inglés, *Open Educational Resources*— y del aprendizaje social abierto —*Open Social Learning*—.

Con el término recursos educativos abiertos se hace referencia a materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en soporte digital y con carácter gratuito. Se publican con *Creative Commons*, una licencia abierta que permite que el material se use, adapte y distribuya sin ningún tipo de restricciones. Estas características han convertido los REA en un fenómeno de gran relevancia para la educación futura en entornos universitarios al representar un acceso gratuito al conocimiento. En la literatura suelen describirse haciendo referencia a sus cuatro principales características que se convierten en funciones o posibles funciones: revisión, combinación, re-utilización y re-distribución. La revisión hace referencia a su capacidad para ser adaptados, mejorados o actualizados como recurso educativo, la combinación a la posibilidad de unirlo a otro recurso, dando lugar a uno nuevo. La re-utilización se refiere a la posibilidad de re-editarlo en otros contextos o contextos similares. Con re-distribución, se entiende la posibilidad de

compartirlo todas las veces que se necesite²⁵. Sin los REA y su carácter abierto y gratuito no sería posible la existencia de los MOOC que se basan a su vez en el acceso masivo, abierto y gratuito, ya sea al curso que a sus contenidos.

El concepto de Open Social Learning, hace referencia al aprendizaje socializado. Esta tendencia se apoya en un contexto digital, caracterizado por el trabajo colectivo y en red.

Los procesos que engloba el Open Social Learning son sociales y comunicativos y aportan una nueva forma de concebir la educación y el aprendizaje donde la red se transforma en un sistema de comunicación e interacción masiva y difusa. La red empieza así a utilizarse como una herramienta para cubrir la necesidad humana desde aprender, al principio desde un punto de vista informal, no estructurado y sin la acreditación que proporciona la educación formal, con la consciencia de que en ocasiones esta herramienta, por diferentes motivos, no puede garantizar la calidad del aprendizaje. (García, C. (s.f.). ¿Qué es el Open Social Learning? Recuperado 9 junio, 2018, de <http://opta.com.es/2013/11/que-es-el-open-social-learning/>)

En un contexto de educación colaborativa, que engloba los tres fenómenos mencionados: REA, *Open Social Learning* y MOOC, estos últimos retoman las características y ventajas de los cursos convencionales. Parten de la concepción de que los estudiantes no poseen las habilidades necesarias para organizar su propio aprendizaje simplemente a través de los REA sino que les son necesarias muchas de las características del aprendizaje formal. Los MOOC, en este sentido, se colocan a caballo entre el aprendizaje formal e informal. (Sclater, 2016), razón por la cual se ha cuestionado la diferencia entre un MOOC y un curso en línea tradicional. Algunas características comunes son que ambos están constituidos por un programa, un temario, materiales compartidos (vídeos, lecturas, etc.) actividades y un calendario fijo, y foros de discusión, que están dirigidos a un grupo de estudiantes que siguen un mismo recorrido de aprendizaje, se someten a una evaluación y cuentan con una dirección constante por parte de expertos y al final, normalmente, acceden a un certificado o algún tipo de acreditación. Por otra parte, difieren drásticamente en que en estos cursos no existe la

25 Plan de Acción de Educación Digital. (s.f.). Recuperado 28 agosto, 2019, de https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_es

obligación a participar, son gratuitos y el estudiante puede llevar el ritmo que desee, pero, sobre todo, son cursos basados en el comportamiento autónomo del alumno y tienen como finalidad fomentarlo, lo cual da lugar a la posibilidad de un aprendizaje colaborativo. Las instituciones de educación superior han asistido al despertar del fenómeno y han comenzado a aprovecharlo.

En la siguiente tabla se resaltan los puntos en común y las diferencias que pueden establecerse entre los MOOC y los REA:

REA	MOOC
Recurso	Curso (evaluación, acreditación, apoyo a los estudiantes, curriculum, reconocimiento de créditos, etc.)
De libre disposición	Principio y final
Multimedia	Multimedia
Gratuitos	Gratuitos
Creative Commons	Posible presencia de licencias de Creative Commons
Sin ánimo de lucro	Certificados no gratuitos
Todos los niveles escolares	Nivel universitario

Tabla 14. Puntos en común y diferencias entre los MOOC y los REA (Ghislandi, 2015: 220, trad. nuestra)

5.2. Los MOOC. Historia y antecedentes

Cuando se pretende ofrecer un origen puntual al fenómeno de los MOOC, se suele indicar el curso *Connectivism and Connective Knowledge* organizado por George Siemens y Stephen Downes en la Universidad de Manitoba (Canadá) en agosto de 2008 como el primer curso que recibió el nombre de MOOC. Este curso, en el que participaron 2.300 estudiantes, recibió la acuñación de MOOC por parte de Dave Cormier y Bryan Alexander²⁶ a pesar de su bajo número de participantes.

En 2011, un curso titulado *Introduction to Artificial Intelligence* lanzado por Sebastian

²⁶ Dave Cormier, era el Manager of Web Communication and Innovations de la University of Prince Edward Island, mientras que Bryan Alexander era un investigador del National Institute for Technology in Liberal Education.

Thrun de la universidad de Stanford y Peter Norving director de investigación de Google obtuvo una inscripción de 160.000 estudiantes, lo que le convirtió en el primer curso masivo por excelencia (Markoff, 2011). Gracias a tal éxito, el mismo Thrun decidió renunciar a su puesto en la universidad y fundar la primera plataforma para cursos MOOC, Udacity.

Al año siguiente, en 2012, el profesor Anant Agarwal lanzó el curso *Circuits&Electronics* al que se inscribieron más de 120.000 interesados, en la plataforma MITx del Massachusetts Institute of Technology.

El éxito imprevisto de los dos cursos anteriores fue el detonante del fenómeno MOOC y de la atención que durante todo el año 2012 recibió dicho fenómeno. A raíz también de este éxito, dos profesores de la Standford University fundaron la plataforma Coursera —ver sección 5.4—. Al mes siguiente, nació el proyecto edX, gracias a la fusión del MIT y Harvard University dando lugar a la tercera plataforma con más éxito en el ecosistema educativo de los MOOC.

Fue a finales de ese año y en este clima de efervescencia cuando The New York Times publicó el artículo de Laura Pappano donde se declaraba que el 2012 se había convertido en el “año de los MOOC”²⁷. Contemporáneamente nacía un previsible interés académico²⁸ por esta nueva concepción pedagógica.

En la actualidad sobre los MOOC, nos encontramos en la fase de sobredimensión (Fenn&Raskino, 2008): todas las Universidades quieren tener su MOOC; la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) organiza Jornadas sobre ellos (“Experiencias MOOC en Universidades españolas. Tendencias y Plataformas”); las revistas científicas publican monográficos sobre su impacto; la prensa se refiere a ellos como una

27 Pappano, L. (2012, 4 noviembre). The Year of the MOOC. Recuperado de https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?_r=0&mtref=undefined&gwh=606748D72C34CB8C849D7C013B02AC15&gwt=pay&assetType=REGIWALL

28 Algunas publicaciones de especial interes son:

- Siemens & Cornier (2010).
- Pernías Peco, Luján-Mora (2013).
- Vázquez-Cano, E., Sirignano, F., López Meneses, E. & Román, P. (2014).
- Zapata, M. (2013).

tecnología salvadora de la educación, donde incluso el The New York Times llamó al año 2012 "El Año del MOOC", y Brooks, en un artículo publicado en el citado periódico el 3 de mayo del 2012, indicaba que los MOOC se convertirían en un tsunami que barrería las Universidades tradicionales; como las plataformas donde se ubican proliferan constantemente [...]. (Cabero Almenara, J.; Llorente Cejudo, M^a C.; Vázquez Martínez, A., 2014).

Evidentemente este intenso y apresurado entusiasmo — las principales plataformas iban incorporando a sus filas prestigiosas universidades estadounidenses y europeas — fue dando lugar a las primeras reticencias, algunas de las cuales, más adelante, se convirtieron en críticas abiertas.

Frente a este ilusionismo, ya empiezan aparecer datos que llaman la atención respecto a que su posicionamiento no está nada claro ni como modelo educativo, ni como modelo de negocio, y que se dan bastantes fracasos en su puesta en acción y abandonos por parte de los estudiantes. (Cabero Almenara, J.; Llorente Cejudo, M^a C.; Vázquez Martínez, A., 2014)

Asimismo, en 2014, Onete proponía la siguiente descripción de las ventajas y desventajas de los MOOC:

Ventajas	Desventajas
Gratuidad	Falta de acreditación: los proveedores de MOOC no ofrecen diplomas acreditados, sino que ofrecen solamente un diploma o certificado con un valor de entre 25 y 400 euros).
Ausencia de condiciones formales de aceptación	Sobrepoblación
Flexibilidad	Altas tasas de abandono entre los estudiantes. Al no haber costes es difícil mantener motivados a los estudiantes hasta el final del curso
Cooperación intercultural online mediante los foros online	Ausencia de una interacción humana auténtica
Calidad a través de la enseñanza de expertos internacionales (Stanford, Harvard, MIT etc.)	

Tabla 15. Ventajas y desventajas de los MOOC (Onete, 2014: 755, trad. nuestra)

El análisis crítico de la literatura presentado desde el año 2013 hasta nuestros días se reúne fundamentalmente en torno a cinco ejes:

La ausencia de investigación empírica suficiente. Los primeros cursos nacen, fruto

del entusiasmo, sin tener en cuenta los resultados de las investigaciones empíricas acerca del aprendizaje y de la autorregulación del alumnado. El fenómeno ha evolucionado tan rápidamente que no han podido basarse en un estudio de mercado serio, en investigaciones empíricas fiables que refuercen las afirmaciones continuas sobre sus efectos positivos en el ámbito de la educación superior.

However, a large part of the problem, in my opinion, is that the MOOCs have in general been created with little or no attention to extensive research on pedagogy in general, and online pedagogy in particular. The MOOCs have been viewed by their creators and exponents as a technological solution to a broad range of educational problems. Research over the years has shown, however, that technology delivers instruction, but the quality of the learning depends on the quality of the instruction rather than the delivery vehicle. (2013- the year of ups and downs for the MOOCs. (2014, 13 enero). Recuperado de <https://www.changinghighereducation.com/2014/01/2013-the-year-of-the-moocs.html>)

Las tasas de abandono. Un estudio reciente demuestra que, de los estudiantes inscritos a los MOOC de Coursera, solo un 4% completaron dichos cursos (Amstrong, 2014).

Many concerns have been expressed about the enormous dropout rates for all of the MOOCs. A recent University of Pennsylvania analysis of a million users of their Coursera courses quantified this problem: an average 4% completion rate, and surprisingly to me, roughly 50% who sign up never start the course. Another University of Pennsylvania analysis of users of Penn MOOCs showed that MOOCs were primarily serving users who already had at least a 2-year or 4-year degree (83%), with 44% already having advanced degrees. Further, in many countries the MOOC users come from the wealthiest segment of society. Thus, these MOOCs were serving a much smaller slice of potential users than had been anticipated, and not necessarily those that have figured most often in the rationale for the creation of MOOCs. These and other data showing similar results have led some institutions to begin to reconsider their participation in the MOOC world, seeking a new balance between the significant cost of producing MOOCs and the educational benefits that are being observed. (2013- the year of ups and downs for the MOOCs. (2014, 13 enero). Recuperado de <https://www.changinghighereducation.com/2014/01/2013-the-year-of-the-moocs.html>)

Según un cálculo de Conole (2013) el porcentaje de abandono o *dropout* llega al 95% porque en muchos de los casos la participación al curso se limita a un brevísimo periodo motivado por la curiosidad, en muchos otros, el participante está interesado solamente en una parte del curso y no tiene intención de terminarlo por lo que su participación en los espacios de comunicación es nula, en otros casos el abandono se produce a las pocas semanas por diferentes motivos. Algunos autores como De Miguel

(2015) justifican este fenómeno gracias a la naturaleza misma de los cursos. El objetivo del discente, al apuntarse puede no ser finalizar el MOOC sino algunos contenidos específicos.

[...] este enfoque no tiene en cuenta que estos cursos buscan fortalecer los puntos más débiles de dichos participantes y que, por tanto, puede ser que a los estudiantes les interese un bloque concreto dentro de un MOOC y que no sientan la necesidad de concluirlo porque para ellos el resto de los contenidos carece de empleabilidad. (De Miguel, 2015)

Dificultades de evaluación. La evaluación por pares —método de evaluación que consiste en que los alumnos se evalúen entre sí atendiendo a criterios objetivos e independientes que la mayoría de las veces proporciona el docente — es uno de los pilares de los cursos MOOC. Los detractores de los MOOC ponen en tela de juicio que los participantes estén capacitados para corregir a otros participantes. La duda surge al creer que los estudiantes puedan evaluar a sus compañeros basándose en la valoración que han recibido a su vez y no de manera objetiva. Sin embargo, la evaluación anónima podría ser una solución para esta cuestión (De Miguel, 2015).

El modelo de continuidad. La sostenibilidad a largo plazo de estos cursos aún no ha quedado garantizada. Es evidente que, para las universidades, los MOOC se ha convertido en una forma de promoción de la oferta didáctica, y una manera de atraer a nuevos estudiantes. Los docentes, por su parte, pueden ofrecer de manera gratuita apuntes y otros materiales de clase, sin embargo, también pueden tomar en consideración la ventaja de indicar sus propias publicaciones como lecturas adicionales (Testoni, 2014).

El modelo pedagógico. Los primeros MOOC se basaban, como hemos visto, en el modelo conectivista, que prevé una interacción en red entre los participantes. Sin embargo, se ha puesto en discusión que los MOOC, por su carácter masivo puedan sostener dicho modelo pedagógico (NMC horizon report: 2013 Higher Education Edition, 2013), y han simplificado su formato, aumentando la base del material audiovisual, y la

evaluación a través de cuestionarios y tareas. La actividad interactiva y creativa del grupo, aunque sigue estando presente, con los años ha perdido algo de protagonismo (Testoni, 2014).

5.3. Definición de MOOC

Este acrónimo deriva de la denominación inglesa Massive Open Online Courses y la mayoría de las definiciones encontradas en la reciente literatura hacen referencia a sus características distintivas: se trata de cursos en línea, no presenciales y ubicuos, sin limitación de matriculados para la difusión de contenidos en abierto y de manera gratuita y cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje colaborativo (De Miguel, 2015).

Aunque también encontramos en la literatura definiciones que se refieren a sus componentes y elementos principales. Desde esta perspectiva, un MOOC define un curso online de varias semanas, entre 4 y 10, con una fecha de inicio y otra de fin, apoyado principalmente por una oferta de vídeos con charlas formativas, material adicional de descarga, referencias en la red, ejercicios y tests auto evaluativos, actividades de evaluación entre pares —también denominadas *peer to peer* o P2P—, y un esquema de foros y herramientas sociales útiles para la generación de una comunidad alrededor del aprendizaje. El número de horas de estudio no suele superar las 4/5 horas de trabajo semanal y cada semana suele corresponderse con un módulo de formación, estando la mayoría de las veces todos los módulos abiertos desde la fecha de inicio (González & Carabantes, 2017).

Los primeros MOOC nacieron con el objetivo de fomentar y facilitar la creatividad, el aprendizaje autónomo y colaborativo. Su trabajo en red se basaba en las ideas

conectivistas de Siemens²⁹. Los modelos sucesivos proponían un aprendizaje basado en el profesor por lo que se alejaba de los elementos colaborativos de los primeros. Así nació la primera distinción entre los cMOOC —o *collectivist* MOOC que se inspiran en una concepción conectivista y los xMOOC —*extended* MOOC—, más cercanos al modelo tradicional de enseñanza renovado gracias a las posibilidades que ofrece la red. Se trata de dos fenómenos distintos ya que los en los cMOOC el contenido se genera continuamente a partir de los estudiantes y de las actividades de aprendizaje grupales (Pozzi & Conole, 2014).

Hoy se ha superado casi por completo esta clasificación simplista. La evolución de esta distinción ha dado lugar, hoy en día, a numerosas siglas para referirnos a los MOOC. Dicha proliferación responde a una voluntad creciente de encontrar respuestas a las dudas u objeciones planteadas desde el origen de dicho fenómeno.

La clasificación actual propuesta por Lane (2012, cit. en De Miguel, 2015:22) propone tres tipos:

- *Network-based* MOOC, basados en una red: un ejemplo son los cursos propuestos de Alec Couros, George Siemens, Stephen Downes y Dave Cormier. Su objetivo principal es fomentar la interacción entre los participantes mientras que el desarrollo de habilidades individuales pasa a un segundo plano. Las actividades se realizan de manera conjunta y los alumnos se evalúan entre sí. La creación del conocimiento es global y compartida.
- *Task-based* MOOC, basados en la resolución de problemas: Su pilar es el modelo constructivista. Para ir avanzando en las fases los participantes tienen que superar una serie de proyectos. La colaboración entre los participantes pasa a ser un objetivo secundario, aunque en ello se basa la resolución de problemas y la aclaración de dudas. Un buen ejemplo es el ds106 de Jim Groom.
- *Content-based* MOOC (basados en contenidos): La comunidad deja de ser indispensable en la formación, aunque no desaparece. Se acerca al modelo tradicional de aprendizaje a través de tests, actividades y entrega de tareas. El número de participantes es más alto y suelen estar diseñados por profesores de universidades conocidas. Los mayores representantes son las plataformas edX, Coursera y Udacity (xMOOC).

29 El conectivismo es una teoría del conocimiento y del aprendizaje — entre las clásicas conductismo, cognitismo y constructivismo — desarrollada por George Siemens y ampliada más tarde por Stephen Downes que se propone describir el aprendizaje del ser humano en contacto con Internet y las redes sociales. Es un tipo de aprendizaje que se caracteriza por determinados rasgos: caótico, continuo, co-creado, complejo, especializado y sin una certeza absoluta. (Posada, 2002).

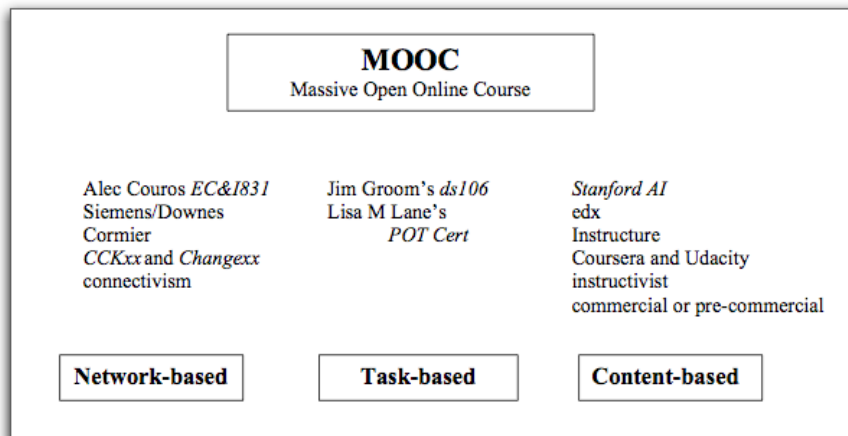


Figura 2. Calsificación de los MOOC (Lane, 2012, cit. en de Miguel, 2015)

Posteriormente Clark (2013) propone una nueva y más amplia categorización, donde llega a identificar hasta siete tipos (cit. en Cabero, Llorente y Vázquez, 2014:17):

- TransferMOOCs: Se trata de cursos online existentes de las universidades que han sido transferidos a una plataforma MOOC.
- MadeMOOCs: Incluyen elementos de vídeo, hacen hincapié en la calidad de la creación de tareas, potencian el trabajo entre iguales y la coevaluación.
- SyncMOOCs: Presentan fechas específicas de comienzo y finalización, así como la realización de las evaluaciones.
- AsynchMOOCs: Están abiertos permanentemente, sin fechas límite.
- AdaptativeMOOCs: Presentar experiencias de aprendizaje personalizadas, basadas en la evaluación dinámica y la recopilación de datos del curso.
- GrupMOOCs: Elaborados por grupos específicos.
- ConnectivistMOOCs: Propuestos por Siemens y Downes. En ellos el conocimiento se da a través del sistema conectivo, de la Red y sus conexiones en sus diferentes dimensiones.
- MiniMOOCs: microContents a trabajar plazos con cortos.

Recientemente — periodo que algunos autores han comenzado a denominar la “Era

Post MOOC” (Mengual, 2017; Guzmán, 2017) — han surgido nuevos modelos que se alejan de esta distinción pero manteniendo algunos de sus elementos distintivos.

- SOOC: *Small Open Online Course*. Tienen las mismas características que los MOOC, pero están dirigidos a un grupo reducido de potenciales estudiantes.
- SPOC: *Small Private Online Course*. Mantienen las mismas características que los MOOCs y emplean su misma infraestructura, pero se implementan en un entorno privado y por tanto algunos de sus contenidos puede aparecer cerrados. Los cursos aparecidos en la plataforma Novoed de la Stanford University en 2013 pueden considerarse pioneros de esta nueva categoría (Pernías y Luján, 2013). Este nuevo modelo que será el empleado en el presente proyecto de investigación se describirá con más detalle en una sección posterior (5.6.).
- COOC: *Corporate Open Online Course*. Se trata de cursos generados por una organización, esto es, de cursos a medida para las empresas con objetivos específicos.

5.4. Plataformas MOOC

Paralelamente a la aparición de los MOOC se ha producido un desarrollo de potentes plataformas tecnológicas donde tiene cabida la inscripción masiva de los alumnos que los siguen. Las plataformas MOOC son herramientas donde se almacenan y analizan grandes cantidades de datos sobre los estudiantes, sobre el uso que hacen del sistema y sobre las formas de interacción entre ellos y los profesores. Mediante el análisis de estos enormes repositorios de datos podemos comprender y optimizar los procesos de aprendizaje (Siemens y Long, 2011).

Martín y Ramírez (2016) realizaron un estudio comparativo de las principales

plataformas, que resumimos en la siguiente tabla:

Plataforma	Tipo	País	Año de lanzamiento
Coursera ³⁰	Comercial	EEUU	2011
Canvas Network ³¹	Comercial	EEUU	2008
Udacity ³²	Comercial	EEUU	2011
Future Learning ³³	Non profit	UK	2012
EdX ³⁴	Non profit	EEUU	2012
MiriadaX ³⁵	Non profit	España	2013

Tabla 16. Estudio comparativo de las principales plataformas MOOC basado en Martín y Ramírez (2016)

Además, hay que señalar que algunas universidades españolas han creado sus propias plataformas como es el caso de UNED, con su proyecto UNED COMA, la Universitat Politècnica de Valencia o la Universidad de Granada con Abierta UGR. Así como la plataforma creada por Google, Open Online Education, que aloja cursos abiertos creados de manera gratuita o la plataforma Ecomooc creada a nivel europeo gracias al proyecto europeo ECO-Learning (Nebrija, 2016).

5.5. El paradigma de los MOOC en España e Italia³⁶

En Europa, y bajo la acción guía de la Unión Europea, 11 universidades han formado parte de la iniciativa paneuropea de naturaleza universitaria: 40 cursos disponibles en 12

30 <https://www.coursera.org/>

31 <https://www.canvas.net/>

32 <https://eu.udacity.com/>

33 <https://www.futurelearn.com/>

34 <http://www.edx.org/>

35 <https://miriadax.net/home;jsessionid=93E1198D59FE22FD24E9707532D4A405.node1>

36 Para conocer las universidades que proponen cursos MOOC, se puede consultar el siguiente enlace: <https://www.class-central.com/universities>.

idiomas sobre diferentes temas (economía, ciencias, humanidades, lengua...). La coordinación se ha llevado a cabo por la European Association of Distance Teaching Universities–EADTU donde las universidades europeas presentan su modelo de MOOC en OpenupEd il suo modello di MOOC.

Las universidades y países que, hasta el momento, están teniendo una mayor repercusión científica son Estados Unidos, Australia, Canadá, Reino Unido y España. Asimismo, las revistas con mayor índice de cita se concentran en Estados Unidos (80%) y en menor medida en Canadá, Australia y España. (Goral, 2013)

En la página de Open Education Europa³⁷ donde se describen los cursos que se realizan o se han realizado en el continente, podemos observar la magnitud del “tsunami MOOC” en Europa en 2015.



Figura 3. The new Open Education Europa MOOC Scoreboard³⁸.

España es uno de los países europeos de punta con respecto al número de MOOC implementados. Una de las plataformas que se ha situado con más fuerza en este ámbito es MiriadaX³⁹. Entre las 50 universidades españolas miembros de la plataforma se pueden citar la Universidad Carlos III de Madrid, la Universidad Pontificia de Salamanca,

37 http://openeducationeuropa.eu/en/european_scoreboard_MOOC.

38 Fuente: Open Education Europa. Comisión Europea (2015).

39 <https://miriadax.net/web/general-navigation/universidades> [recuperado el 8 de abril de 2016].

la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona y la Universidad Politécnica de Valencia.

Spain has united under the name Miriada and is building its own platform with the support of private companies (Bank Santander and Telefonica), oriented towards spanish speaking South America. This does not prevent other initiatives such as UNED (Universidad Nacional de Educacion a Distancia) with its ownplatform. (Epelboin, 2013)

Algunas universidades españolas tienen sus propias plataformas MOOC, como la UNED (proyecto UNED COMA), la Universitat Politècnica de Valencia y la Universidad de Granada. Otro tipo de plataforma es la que ofrece Google con Open Online Education, que permite crear un curso abierto gratuitamente.

Según el informe realizado por la Cátedra de Telefónica de la Universidad Pompeu Fabra (2015) España se ha situado rápidamente a la cabeza de los países que más actividad ha generado relacionada con los MOOC. En 2013 fue el país que más ofertas generó por encima de países como Francia, Reino Unido y Alemania. Desde el punto de vista de la demanda, también la encontramos en un lugar destacado: el quinto entre los países con más estudiantes interesados a este tipo de formación por delante de EEUU, Reino Unido, Canadá y Brasil.

En el mencionado informe se han recopilado datos para identificar las principales tendencias en cuanto a cursos en España y compararlos con los de otros 4 países. La recopilación de datos ha sido efectuada a través de 3 fuentes principales: búsqueda en Google (búsqueda general), búsqueda por plataformas y búsqueda exhaustiva por Universidades.

El análisis del paradigma de los MOOC basado en estas 3 fuentes ha dado lugar a los siguientes resultados en enero de 2014 (Oliver, 2014):

- De las 80 universidades activas registradas en la página web del Ministerio de Educación, 28 tienen al menos un MOOC, lo que da lugar a un 35% del total de universidades. De ellas, 7 han lanzado un MOOC en segunda edición, es decir

un 8,8% del total de universidades en España.

- Haciendo una distinción entre universidades públicas y privadas, de las 50 universidades públicas 20 disponen de algún tipo de MOOC, mientras que en las universidades privadas sólo 8 de las 30 tienen.
- Diferenciando según la presencialidad, observan que existe diferencia entre universidades tradicionales y a distancia. España cuenta actualmente con 6 universidades a distancia de las que un 17% tiene oferta MOOC. En cambio, el porcentaje de universidades presenciales con MOOC es de un 36%.

Como se puede comprobar los resultados obtenidos posicionan a España entre los países líderes con la oferta MOOC más elevada. Asimismo, es sorprendente comprobar que más de un tercio de las universidades españolas ofrecen por lo menos un curso MOOC y que las universidades públicas superan en ofertas a las privadas. Lo mismo sucede con las universidades presenciales con respecto a las universidades a distancia (Oliver, 2014).

Otro de los factores analizados en el informe son las áreas temáticas que más se representan en este tipo de cursos. Los datos que el informe ofrece son los siguientes:

- Un 22% de MOOCs pertenecen al ámbito de Ciencia y Tecnología.
- Un 21% en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Un 13% del área de Humanidades (13%).
- Un 3% de Artes, el área menos ofertada.

Con respecto al ámbito concreto de la traducción, el estudio realizado por Vitalaru & Rodríguez (2018) refleja, en primer lugar, la escasez de cursos MOOC dedicados a la enseñanza de la traducción.

Como ya se ha indicado, los resultados obtenidos en una búsqueda específica de cursos MOOC relacionados con la traducción en diferentes plataformas han sido escasos.

De hecho, utilizando los parámetros de búsqueda ya indicados en el apartado 4.1 tanto en los buscadores como en las diferentes plataformas de cursos MOOC, solamente se han encontrado cuatro cursos MOOC que incluyen el término “Traducción” en el nombre del curso.

- El curso MOOC «Por los mares de la traducción económico-financiera (En-Es)» (PMTEF) de la Universidad de Valladolid (España).
- El curso MOOC «Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos» (ITISP) de la Universidad de Alcalá (España).
- El curso MOOC «Working with Translation: Theory and Practice» (WTTP) de la Cardiff University (Reino Unido).
- El curso MOOC «OT12: An Open Translation MOOC» (OT12) de Open University of United Kingdom (Reino Unido).

Por otro lado, se han encontrado dos cursos más, que, aunque no incluyan el término “Traducción” o “Interpretación” en el nombre, son aplicables al ámbito de la traducción en general:

- El curso MOOC «Approach to Machine Translation» de la Universidad Politécnica de Cataluña (a través de la plataforma edX).
- El curso MOOC «Subtitular en línea» de la Universidad de Vic en colaboración con la Universidad Central de Cataluña (a través de la plataforma Miríadax).

En el año académico 2014-2015, la Universitat Politècnica de Catalunya lanzó en la plataforma CANVAS un MOOC del ámbito de la traducción denominado «Approaches to Machine Translation: Rule-based, Statistical and Hybrid» con el objetivo de ofrecer una amplia visión sobre la traducción automática a los participantes.

En el ámbito de la traducción es inevitable mencionar el MOOC que la Universidad de Valladolid lanzó como curso piloto en la plataforma Canvas 2017 con una segunda

edición en 2018, MOOC denominado «Por los mares de la traducción económico-financiera (inglés-español)»⁴⁰. Diseñado e impartido por las profesoras Susana Álvarez Álvarez, Verónica Arnáiz-Uzquiza y Rocío de Miguel Bárcenas el primer curso MOOC sobre traducción económico-financiera fue reconocido con uno de los accésits de los Premios de Innovación Educativa de la Universidad de Valladolid⁴¹. El curso se desarrolló del 12 de marzo al 30 de abril 2018 con una carga de trabajo de tres horas semanales. Sus objetivos fueron:

- Identificar las particularidades de la traducción de textos del ámbito económico-financiero en la combinación lingüística inglés-español.
- Conocer las principales fuentes de documentación que se pueden utilizar para la traducción de este tipo de documentos.
- Analizar los principales tipos de textos implicados en la traducción económico-financiera, así como sus estrategias de traducción en la combinación lingüística inglés-español.⁴²

Por último, son relevantes para la investigación las dos ediciones del MOOC especializado en lexicografía implementado por la Universidad de Murcia, a través de la plataforma Miríadax, titulado: «Lexicografía didáctica española: Uso y aplicaciones de los diccionarios». El responsable del curso es Francisco Javier Sánchez Martín, titular de Lengua Española en la Universidad de Murcia. El curso se propuso en 6 semanas (18 horas de estudio estimadas) con la posibilidad de obtener un certificado de superación

40 Disponible en <https://learn.canvas.net/courses/1343>

41 Fuente: La UVA lanza un MOOC sobre la traducción del lenguaje jurídico, económico galardonado con accésit en los premios de innovación educativa 2016. (s.f.). Recuperado 1 febrero, 2017, de https://consejosocial.inf.uva.es/tag/innovacion-educativa/page/2/ublication/255992517_MOOC_in_Europe/links/004635214ead18fa53000000.pdf

42 Disponible en <https://www.canvas.net/browse/valladolid-es/courses/economico-financiera>

previo pago del coste⁴³.

En el panorama italiano, las primeras universidades en proponer MOOC fueron La Sapienza de Roma⁴⁴, el Politecnico di Milano y la Università Degli Studi “Guglielmo Marconi”, a las que se añaden en 2013 la Università Federico II de Nápoles y la Università Commerciale Luigi Bocconi⁴⁵.

Merece una mención especial el proyecto EDUOPEN, financiado por el MIUR (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca) con el objetivo de crear una plataforma de lanzamiento de cursos MOOC por parte de una red de universidades italianas y asociaciones o entidades de interés científico y cultural⁴⁶.

El uso de los MOOC en la didáctica universitaria italiana ha abierto un debate y muchas universidades están explorando las posibilidades y las modalidades de uso en el marco de sus ofertas formativas. Aunque la mayor parte de las universidades, por el momento, ofrecen MOOC en el ámbito científico (Laura Testoni, 2014) en este momento nos encontramos ante el nacimiento de los primeros cursos en el campo de las lenguas: en concreto, la universidad de Parma propone 3 cursos en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa⁴⁷.

En este panorama, es evidente que los MOOC pueden convertirse en un estímulo para una discusión sobre las prácticas de enseñanza existentes (Pozzi & Conole, 2014) y para abrir un debate que explore las posibilidades y modalidad de uso de los MOOC en la didáctica de la traducción en Italia.

Lepore y Vellani (2016) señalan dos investigaciones realizadas por el CRUI. La

43 Disponible en <https://miriadax.net/web/lexicografia-didactica-espanola-uso-y-aplicaciones-de-los-diccionarios-2-edicion-/inicio>

44 Lista de cursos disponible en: <https://www.coursera.org/sapienza> [recuperado 8 abril 2016].

45 Lista de cursos disponible en: <https://www.mooc-list.com/university-entity/universit%C3%A0-bocconi?static=true> [recuperado 8 abril 2016]

46 Disponible en https://learn.eduopen.org/local/staticpage/view.php?page=EDUOPEN_progetto_mission_

47 Disponible en <https://learn.eduopen.org/eduopen/catalog.php?mode=browseallcourses>

primera de ellas se ocupa de los puntos débiles y de fuerza de los REA percibidos por las diferentes universidades italianas y se realizó en 2013. La segunda, realizada en 2015, analiza el estado del arte de los MOOC en Italia y revela que, de las 79 universidades contactadas, 52 declaraban no haber lanzado nunca un MOOC —no todas las universidades respondieron a la llamada—. De estas, 21 contestó que la causa principal se debía a la complejidad de su diseño y lanzamiento; para 7 el motivo era la falta de preparación adecuada de los docentes; 15 atribuyeron esta falta a los costes y el escaso apoyo institucional en el momento de diseñar e implementación de los MOOC. Por otro lado, el 67% de los entrevistados considera que los MOOC son un recurso positivo por su flexibilidad y su accesibilidad que favorece un mayor número de estudiantes reclutados (65%). Según el 71% una de las ventajas de los MOOC es la posibilidad de acceder a un nuevo tipo de estudiantes. Los MOOC son una innovación en cuanto a la modalidad de enseñanza y aprendizaje (85%), favorecen la visibilidad de la universidad a nivel internacional (69%), y permiten que se propongan cursos para profesionales, empresas (52%), lo que permite cumplir con la 'terza missione' (Lepore y Villani, 2017).

Los cursos impartidos con esta modalidad en su mayor parte pertenecen al ámbito científico seguidos por los cursos de ámbito económico y para finalizar aquellos de ámbito humanístico y político. Conviene recordar que muchos de estos cursos tienen una finalidad específica porque están dirigidos a la preparación de los test de admisión de las facultades especialmente en las asignaturas de ciencias (CRUI, 2015).

En el informe CRUI (2015) se evidencia el interés de las universidades italianas hacia este fenómeno:

dal 2013 al 2014, il numero di Atenei che hanno erogato corsi MOOCs è cresciuto da 2 a 8 e i corsi da 18 a 39. Nel 2015, gli stessi Atenei (probabilmente a fronte di un'esperienza positiva, degna di essere ampliata e approfondita) hanno previsto l'attivazione di ulteriori 94 corsi che aggiunti a quelli già attivati porteranno ad una offerta italiana di 120 MOOCs. In soli tre anni, quindi, il numero dei corsi è cresciuto di 6 volte.

El informe CRUI de 2017⁴⁸ destaca las experiencias de tres universidades italianas: la Università di Napoli Federico II, el Politecnico di Milano y la Università di Torino. La primera, gracias a la creación de su plataforma Federica.eu en el momento del informe tenía activos más de 100 MOOC. La segunda, a través de POK (Polimi Open Knowledge) facilita el pasaje a la universidad desde educación secundaria y a los máster desde los grados universitarios. La Università di Torino ha emprendido el proyecto Start@Unito que tiene la finalidad de promover y facilitar la transición de la escuela secundaria al sistema universitario. Es importante añadir a esta lista Ecco BOOK, la plataforma de cursos MOOC del Alma Mater de Bolonia en colaboración con el Politécnico di Milano. Donde aparecen ya los primeros cursos disponibles.

5.6. El caso de los SPOC

Retomamos las letras del acrónimo empleado en este caso para definir las características de este tipo de curso y para distinguirlo de los descritos hasta el momento. En primer lugar, habría que especificar se trata de una derivación de los MOOC, con los que comparten gran parte de sus características, principalmente, su metodología, su estructura, su desarrollo en el marco de la educación superior y el empleo de plataformas especializadas para su distribución (Aguayo y Bravo-Agapito, 2017).

Los SPOC, al igual que los MOOC, pueden tener distintos significados dependiendo de la institución que los utilice y de los destinatarios a los que se dirija la acción formativa.

Según MacVie (2013), las siglas SPOC pueden tener tres significados:

- Self pace online course: se basan en cursos que permanecen siempre abiertos para que los usuarios puedan realizarlos cuando deseen y a su propio ritmo.
- Small private online course: proponen una metodología idéntica a los MOOC, pero con restricciones en el número de participantes por curso y en el acceso.

48 Disponible en http://www2.cruil.it/cruil/magnifici_incontri_cruil_2018/Tav3A%20-20MOOC%20Sfide%20e%20opportunit%C3%A0.pdf

- Small private open course: se trata de cursos dirigidos a grupos reducidos de estudiantes que pueden acceder en cualquier momento a los materiales, los cuales pueden ser reutilizados de distintas formas gracias a su licencia open source.

Los *Small Private Online Courses* son una modalidad formativa adecuada para la realización de pequeños cursos en instituciones educativas de educación superior debido a sus características (Aguayo y Bravo-Agapito, 2017); por ello, el proyecto se centrará en esta variedad en concreto.

Según este análisis el ciclo vital de los MOOC como tales ya ha concluido. Constituyen una fase dentro de un proceso mucho más amplio, según se analiza en el libro citado, y ahora continúan a través de nuevas propuestas, como los nanodgrées, cursos “dual layer”, etc. La razón es que la dinámica social y económica que dio lugar a ellos y de forma más amplia está en la base de lo que consideramos como una crisis de la universidad ha hecho que estos programas se hayan transformado allí donde nacieron, en las universidades nortamericanas de excelencia⁴⁹. (Zapata – Ros, 2016)

Algunas de las ventajas que se han encontrado en la implementación de los SPOC es que ofrecen soluciones satisfactorias a las críticas que se han venido haciendo sobre los MOOC. En primer lugar, el número reducido de participantes facilita la interacción con los docentes que han diseñado el curso. En 2013 la Harvard’s Kennedy School of Government impartió el curso abierto «Estrategia de Seguridad Nacional de los EEUU» pero redujo a 500 el número de participantes mediante una selección inicial de los interesados. Otros autores apuntan que los SPOC podrían representar una respuesta a la falta de interacción entre los participantes que se refleja en los MOOC. El número masivo de estudiantes dificulta las discusiones y debates que, sin embargo, podrían tener más cabida en un SPOC. Un tercer punto a su favor hace referencia a la posibilidad de adaptar los contenidos y materiales a los participantes en el curso sobre la base de los conocimientos y necesidades de los usuarios (Lancho, 2014).

49 Zapata-Ros es un referente en el campo de la educación a distancia. Desde su perspectiva como asesor internacional en docencia universitaria abierta online, innovación docente y modelos emergentes es uno de los máximos representantes de la enseñanza abierta y la educación a distancia.

Los SPOC han sido utilizados como fase intermedia en la transformación de cursos presenciales en cursos MOOC⁵⁰ o viceversa⁵¹. Aunque también se ha realizado la experiencia en numerosas universidades americanas de cursos concebidos como SPOC originalmente «para la realización de experiencias con metodología *flipped classroom* o clase invertida, en "cursos cero" o como cursos de ampliación de conocimientos» (Aguayo y Bravo-Agapito, 2017).

Algunos estudios realizados sobre los SPOC destacan su éxito y aceptación entre los estudiantes que valoran el refuerzo, apoyo y atención del docente como parte de los buenos resultados (Oremus, 2013). Desde el punto de vista de los estudiantes los SPOC en comparación con los MOOC son más cercanos y cuidados (Fox, 2013) ya que el docente mantiene un contacto más constante y estrecho con los participantes.

Cuando en 2016 nació la idea de realizar una propuesta MOOC que ayudara a desarrollar las habilidades lexicográficas del alumnado de traducción inversa comenzaba a establecerse la anteriormente mencionada «era post MOOC» en la cual la mayor parte de los sostenedores se planteaba la manera de hacer frente a las críticas más duras y realistas que este fenómeno estaba recibiendo: altas tasas de abandono y dificultades en su evaluación —ver sección 5.2—.

Así, a lo largo de estos tres años de evaluación y debido a la velocidad con la cual el fenómeno MOOC se desarrollaba y evolucionaba se ha podido constatar que universidades tanto italianas como españolas iban adaptándose a dichos cambios transformando los MOOC iniciales en algunas de sus variantes más prácticas.

En el caso que nos interesa, la propuesta de un diseño de MOOC acerca del uso de

50 Un buen ejemplo ha sido la experiencia de la Universidad Católica de Lovaina donde el SPOC constituyó un primer paso en la transformación de un curso presencial sobre técnicas de programación en MOOC. En este caso el SPOC se fue alternando con sesiones presenciales de trabajo.

51 El ejemplo contrario lo encontramos en el SPOC dirigido a los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador desarrollado a partir de un MOOC denominado «TICs para Enseñar y Aprender» (Lancho, 2014).

los diccionarios incluía la intención de realizar una prueba experimental con los estudiantes de la facultad que nos permitiera poner a prueba la adecuación de los contenidos y medir la calidad y el nivel de satisfacción del curso propuesto.

Por estos dos motivos —evolución de los MOOC en nuevas posibilidades pedagógicas y la voluntad de experimentar la propuesta en un contexto reducido y controlado— cuando llegó el momento de poner en práctica la prueba piloto resultó interesante convertir el MOOC inicial en un SPOC. Esta decisión permitió mantener el diseño instruccional inicial, conservando materiales seleccionados, contenidos y cuestionarios de evaluación, dirigiendo el curso a un número de participantes más reducido.

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO

6. Introducción

Tras elaborar el marco teórico que sustenta la investigación, se describirá en este capítulo el marco metodológico en el que se integra el estudio, detallando cada una de las fases en las que se desarrolla.

En líneas generales, se puede afirmar que Gile (1998) y Williams y Chesterman (2002) diferencian entre diferentes tipos de investigación en el ámbito de la Traductología. Por una parte, identifican las investigaciones teóricas que se basan en la descripción de ideas y conceptos y, por otra, en las investigaciones empíricas que se clasifican en experimentales u observacionales (Álvarez-Álvarez, 2012). Este trabajo, se clasifica dentro de estas últimas debido a su naturaleza, ya que en la primera parte se ocupará de la recogida y procesamiento de datos y en la segunda, se diseñará e implementará una propuesta formativa.

Como se detalla más adelante (sección 2.3), la presente investigación posee dos objetivos principales: obtener la tipificación y frecuencia de los errores de traducción inversa de un corpus elaborado durante el periodo de investigación y, en segundo lugar, diseñar una propuesta pedagógica en modalidad SPOC⁵² para desarrollar la competencia lexicográfica de los estudiantes de la asignatura de Traducción inversa.

Por lo tanto, la primera etapa del proyecto se puede definir como un estudio de caso ya que su principal objetivo es describir y analizar las especificidades de los fenómenos

⁵² Los cursos SPOC (acrónimo en inglés de Small Private Online Course) son una adaptación de los cursos MOOC. Se trata de cursos línea diseñados para grupos más pequeños; generalmente no tienen fechas específicas para impartirlos y son ideales para incorporarlos en los cursos presenciales en las universidades o para empleados de una empresa que necesitan aprender competencias específicas (Normativa reguladora de las actividades de Formación Permanente en la Universidad de Salamanca, 2018).

que han llamado la atención de la investigadora (Rojo, 2013): los errores más frecuentes en la traducción inversa observados a lo largo de la experiencia docente del investigador. En este sentido, se adopta una perspectiva de análisis de datos basado en la metodología de corpus electrónicos —para analizar los datos— (Rojo, 2013). En el marco metodológico, se explicará, en primer lugar, cómo se ha elaborado el corpus de traducciones en el que se basa el análisis del error en la traducción inversa. Al analizar los datos del estudio veremos que los resultados apoyan la intuición planteada inicialmente, esto es, la mayoría de los errores encontrados en él afectan a la redacción del texto de llegada.

En la segunda parte de la investigación, con finalidad didáctica, se plantea y se lleva a cabo una propuesta experimental en el contexto académico por lo que podría definirse como una investigación basada en la acción (Rojo, 2013). Su finalidad última es mejorar la formación de los traductores y la práctica docente participando en la elaboración de programas más eficaces (Rojo, 2013): en nuestro caso el diseño de un curso para desarrollar la competencia lexicográfica del alumnado.

A continuación, se analizarán las fases que se han sucedido en la investigación desarrollando todas las acciones que se han llevado a cabo. Asimismo, se describirán los métodos e instrumentos utilizados para la obtención de datos en la prueba experimental y los parámetros empleados para analizarlos.

En resumen, la organización del trabajo a lo largo de los tres años de investigación se puede esquematizar como sigue:

1. Delimitar el objeto de estudio y establecer un marco conceptual.
2. Recopilación del corpus de textos —para identificar patrones—.
3. Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos.

4. Diseño de la propuesta pedagógica: SPOC de *Introducción a los recursos lexicográficos del traductor*.
5. Implementación de la propuesta pedagógica: SPOC de *Introducción a los recursos lexicográficos del traductor* como prueba piloto.
6. Valoración de la prueba piloto.
7. Análisis de los resultados.
8. Conclusiones.

7. Desde la identificación del problema hasta la formulación de una hipótesis

7.1. Identificación del problema de investigación

La identificación del problema de investigación se realizó a lo largo de los años de docencia de la investigadora en los que se ha reconocido de forma intuitiva una dificultad del alumnado. Esta tiene relación con las particularidades de la asignatura que impartió intermitentemente desde el curso académico 2010-2011 hasta el curso 2015-2016: *Traduzione attiva tra l'italiano e lo spagnolo I e II* —Traducción inversa de italiano a español I y III—. En esta asignatura, que se planteaba con una metodología de taller formativo⁵³ se observó, tanto en las correcciones de las tareas de los estudiantes como en las evaluaciones de los textos a lo largo del curso y en los exámenes finales, que los errores más frecuentes que parecían encontrarse en los textos eran de carácter lingüístico y afectaban principalmente al texto de llegada.

Las dificultades que parecían encontrarse en la base de estos errores derivaban de las lagunas lingüísticas que los estudiantes, nativos italianos, en fase de formación aún no habían conseguido resolver. Sin embargo, durante las clases, la docente invitaba a los

⁵³ Esta metodología permite que los estudiantes experimenten las diferentes posibilidades ofrecidas por varios enfoques para la traducción de textos de múltiples géneros y tipologías textuales, negociando soluciones alternativas y operando las oportunas selecciones entre las diferentes traducciones posibles (Pym, 1991, 1992/1998, 2002; cit. en Rocca, 2007).

estudiantes a confirmar o refutar la información lingüística que necesitaban en las herramientas lexicográficas a su disposición observando que, en muchos casos, el alumnado o no consultaba las fuentes adecuadas o no era capaz de identificar la información que necesitaba. Estos límites de naturaleza lexicográfica influían directamente en los resultados de las tareas traductoras encomendadas.

El docente, por lo tanto, llegó intuitivamente a una conclusión ya expuesta anteriormente con extraordinaria claridad por traductólogos como Hurtado Albir (2013:307), que relacionan la subcompetencia instrumental con las deficiencias lingüísticas del alumnado: «la presencia de errores implica deficiencias en alguna subcompetencia y/o un mal desarrollo del proceso traductor».

7.2. Reconocimiento de la situación. Estado de la cuestión

En los capítulos que componen el marco teórico de la Traducción y la Traductología en general (cap. 1) y en concreto de la traducción inversa (cap. 2), de la competencia traductora y la competencia lexicográfica (cap. 3), de la concepción del error en los Estudios de traducción (cap. 4) y de los nuevos modelos para la enseñanza virtual de la traducción (cap. 5) se abordan los aspectos que establecen las premisas teóricas en las que se basa el estudio. Sin embargo, se resumen en este apartado los conceptos más significativos que describen del estado de la cuestión del que parte el estudio.

La disciplina académica que ha sentado las bases teóricas de la investigación son los Estudios de traducción, en particular su aplicación en la Didáctica. El proyecto se asienta en la idea de que «el objetivo principal de la formación en traducción se basa en la adquisición y el desarrollo por parte del alumno del conocimiento y las habilidades necesarias para poder traducir, o la adquisición y mejora de las habilidades de

traducción» (Zucchini, 2012: 25). El concepto de competencia traductora, punto de partida de los estudios más recientes sobre la enseñanza de la traducción, está definido por Hurtado Albir (2001: 57) como «la que capacita al traductor para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor». En este sentido, se tomará en consideración su sistema subdividido en competencias, que en su opinión de Hurtado Albir, son las mismas para la traducción directa y la inversa, aunque se interrelacionan de manera diferente.

Otro enfoque teórico que apoya la investigación es la concepción funcionalista de la traducción de Nord (1996). Su modelo taxonómico de errores en la traducción divide los errores en la esfera profesional en dos categorías: pragmáticas y culturales. En el campo de la traducción, especialmente en la Didáctica de la traducción inversa, es necesario distinguir una tercera categoría que consiste en los errores lingüísticos, que no pueden ser ignorados por el profesor: errores de gramática, de léxico, de ortografía y puntuación, etc. Estos errores están directamente relacionados con el sistema de problemas de traducción (Nord, 1996).

También es evidente el vínculo teórico entre la enseñanza de la traducción inversa y el análisis del error y la importancia de la identificación, el análisis y la corrección de errores en la traducción didáctica (Pavani, 2016).

La investigadora Beeby (cit. en Hurtado Albir, 2001: 24) defiende la naturaleza específica de la enseñanza de la traducción inversa con sus objetivos específicos y una metodología concreta para lograrlos. La observación, sistematización y estudio de errores se convierte así en una herramienta indispensable para lograr este propósito.

La revisión de la literatura se ha centrado también en el ámbito más innovador de las TIC, en concreto de los SPOC, y, por tanto, se ha planteado un análisis de una muestra de artículos u obras de referencia para obtener un panorama exhaustivo del paradigma de

los SPOC.

7.3. Formulación de la hipótesis estratégica y los objetivos de la investigación

Una vez analizada la literatura y trabajos de investigación previos relacionados con el tema de la investigación resulta necesario formular una hipótesis de investigación directamente relacionada con el problema observado y con una finalidad de mejora de la práctica docente.

A partir del análisis de la situación y de los trabajos precedentes en relación con el tema de investigación, se ha de formular la propuesta de cambio que se quiere poner en marcha, es decir la hipótesis de acción estratégica. De esta forma, se podrá centrar mejor el plan de acción que se quiere desarrollar. (Álvarez-Álvarez, 2012:357)

Se toma como punto de referencia el detallado razonamiento que lleva a cabo Álvarez-Álvarez (2012:543) acerca de la formulación correcta de una hipótesis de investigación y de los criterios que debe respetar:

- Se debe poder contrastar empíricamente, es decir, tiene que haber un componente cuantitativo.
- Debe estar formada por una observación en el campo, es decir, tiene que efectuarse una investigación cualitativa.
- Tiene que apoyarse en técnicas o herramientas existentes para poder verificarla.
- El marco teórico ha de ser una base coherente con la investigación.
- Debe suponer una respuesta concreta al problema planteado.
- La relación entre sus variables debe ser precisa, específica y expresarse con simplicidad lógica.

La propuesta, desarrollada en el Departamento de Traducción, Interpretación e Interculturalidad de la Universidad de Bolonia en régimen de cotutela con el Área de Traducción e Interpretación —Departamento de Lengua Española— de la Universidad de Valladolid, forma parte del ámbito disciplinario de la Didáctica de la traducción y se centra en el estudio del error y su relación con la competencia lexicográfica en la traducción

inversa no especializada⁵⁴. Se basa en primer lugar, en el análisis de un corpus compuesto por los ejercicios de traducción presentados por estudiantes de la asignatura *Traduzione dall'italiano in spagnolo II, Lingua 1* —Traducción de italiano a español II, Lengua 1— del tercer año del grado en *Mediazione linguistica interculturale* —Mediación Lingüística Intercultural— impartido en el Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia —Campus de Forlì— durante los cursos académicos 2017/2018 y 2018/2019. Teniendo en cuenta los resultados del análisis se ha llevado a cabo el diseño de una propuesta pedagógica de SPOC sobre la introducción a los recursos lexicográficos monolingües y bilingües de dos lenguas afines —italiano y español—, con el fin de desarrollar en el aula la competencia lexicográfica del alumnado. Posteriormente se ha validado su pertinencia mediante la implementación en el aula de una prueba piloto.

Siguiendo las indicaciones mencionadas por Álvarez-Álvarez (2012) planteamos una hipótesis que puede desarrollarse como sigue:

HIPÓTESIS: Los errores más frecuentes entre el alumnado itálofono en las traducciones inversas de italiano a español son errores lingüísticos, principalmente gramaticales y semánticos.

Además de demostrar — o refutar— la hipótesis formulada se intentará responder a algunas preguntas relacionadas con las dos fases de la investigación:

FASE 1- Estudio de corpus: Compilación, análisis cuantitativo y cualitativo del corpus

TRADITES.

54 Para Hurtado Albir (2004) los tipos de traducción dependen del género textual del texto de origen. En la traducción escrita, la traducción convencionalmente puede ser literaria, general o especializada. En nuestra investigación se ha participado en la asignatura de *Traduzione dall'italiano in spagnolo II, Lingua 1* —Traducción de italiano a español II, Lengua 1—, que se imparte en el grado de *Mediazione linguistica interculturale* —Mediación Lingüística Intercultural— donde los textos propuestos para los ejercicios en el aula y de evaluación pertenecen a la traducción no especializada. Para una descripción detallada del género textual al que pertenecen los textos de nuestro corpus, ver sección 3.2.

- ¿Cuáles son los errores más frecuentes en la traducción inversa no especializada del italiano al español?
- ¿Pueden relacionarse algunos de estos errores con la competencia lexicográfica?
- ¿Se encuentra en los diccionarios monolingües y bilingües de italiano-español información gramatical, sintáctica y léxica que ayude a los discentes a evitar algunos de los errores más frecuentes?

FASE 2 - Investigación basada en la acción: Diseño de la propuesta didáctica e implementación de la prueba piloto.

- ¿La modalidad formativa SPOC permite desarrollar la competencia lexicográfica de los estudiantes?
- ¿Consideran los discentes de forma positiva la propuesta formativa diseñada e implementada como prueba piloto?

En resumen, se puede afirmar que la investigación posee dos objetivos principales que se pueden identificar fácilmente: en primer lugar, obtener la tipificación y frecuencia de los errores de traducción de un corpus compuesto por los ejercicios de traducción inversa presentados por los estudiantes de la asignatura *Traducción de italiano a español II, Lengua 1*. En segundo lugar, diseñar e implementar una propuesta pedagógica en modalidad SPOC para desarrollar la competencia lexicográfica de nuestros estudiantes.

Los objetivos principales podrían desglosarse en una serie de objetivos secundarios:

- Describir el estado de la cuestión en torno a la enseñanza de la traducción, centrándonos en aquellas investigaciones que focalizan su atención en el desarrollo de la competencia traductora y la competencia lexicográfica, la traducción inversa y los errores de traducción.
- Analizar las principales herramientas utilizadas en los modelos de enseñanza virtual, en concreto, los cursos MOOC y SPOC, con el fin de sentar las bases

de la dimensión instrumental de nuestra propuesta.

- Elaborar un corpus lingüístico constituido por traducciones inversas italiano-español.
- Analizar los errores encontrados desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.
- Diseñar una propuesta formativa en modalidad virtual para desarrollar la competencia lexicográfica en el aula de traducción.
- Implementar en el aula una prueba piloto de la propuesta formativa en modalidad virtual para desarrollar la competencia lexicográfica en el aula de traducción.
- Obtener información objetiva sobre la implementación de una prueba piloto que permita una reflexión final sobre la propuesta didáctica implementada, evaluar su adecuación y ajustar la propuesta.

8. Compilación de un corpus de traducciones

Esta primera fase de la investigación se ocupa de la recopilación de un corpus de traducciones. Se ha escogido esta herramienta de investigación porque se trata de uno de los recursos más acertados para testar intuiciones. Como explica la investigadora Ana Rojo (2013) se trata de un método eficaz utilizado para identificar regularidades y patrones de uso gracias a las medidas de frecuencia. Su empleo puede ayudar a sugerir explicaciones finalizadas a comprender ese uso.

Esta parte de la investigación está orientada al producto y no al proceso; aunque siendo conscientes de los límites de esta modalidad de investigación, se ha considerado que es la mejor se adaptaba, por sus características a la segunda parte del proyecto. En

concreto, es un modelo basado en tipología de errores, parecido al MeLLANGE Project⁵⁵ —este proyecto se describirá con detalle en esta misma sección—. Si bien es interesante, este modelo ha recibido algunas críticas que se exponen a continuación:

- Es complicado y su aplicación lleva mucho tiempo para escalas de error complejas.
- A menudo pecan de subjetividad, no solo la ponderación sino la decisión de en qué categoría entra cada uno de los errores.
- El error humano dada la complejidad de la tarea de corrección/evaluación (Saldanha, 2013).

Para superar estos límites se ha intentado, en primer lugar, establecer los criterios —diferenciadores de cada una de las categorías y que cada una de las traducciones estuviera corregida por, al menos dos docentes, separadamente que posteriormente han discutido las diferencias de opinión para llegar a un acuerdo. Para evitar los errores humanos — despistes, errores no identificados — la corrección se ha llevado a cabo de forma manual en formato Word y luego a través del programa. Una vez introducidas las categorías se han imprimido los resultados y vuelto a revisar uno por uno los errores etiquetados.

El corpus se podría definir como un *Learner Translation Corpora*⁵⁶ que metodológicamente sigue los pasos del proyecto MeLLANGE, ampliamente estudiado en la literatura (Saldanha, 2013): un corpus anotado multilingüe compuesto por traducciones de estudiantes y profesionales con la finalidad de estudiar las características de dichos textos. Se compone, a diferencia de este proyecto, de textos especializados de ámbito legal, técnico, administrativo y periodístico.

55 http://corpus.leeds.ac.uk/mellange/about_mellange.html

56 Los Learner Translation Corpora se suelen utilizar fundamentalmente para realizar estudios finalizados a investigar por un lado la Competencia Traductora y por otro, la enseñanza y el aprendizaje de la traducción (Zanettin, 2012).

La recopilación y el estudio de las traducciones de estudiantes finalizado a la investigación en el ámbito de la Didáctica de la traducción fue presentada a finales de los 90' en proyectos pioneros dirigidos por Bowker y Bennison's (2003): *Student Translation Archive* y *PELCRA Proyecto* (Uzar y Waliński, 2001). El objetivo de dichos proyectos era identificar patrones de problemas en los textos traducidos y de ahí, dificultades y errores, para mejorar la práctica docente (Castagnoli, 2009).

Asimismo, el proyecto MeLLANGE, financiado con fondos de la Unión Europea, creó un *Multilingual Learner Corpora* de 429 traducciones de estudiantes. Los idiomas que participaron en el proyecto son el catalán, el inglés, el francés, el alemán, el italiano y el español, en varias parejas de traducción (Castagnoli, 2009).

Las categorías de error se han diseñado expresamente para el proyecto MeLLANGE y, al igual que en el presente estudio, se evitó emitir juicios acerca de la calidad de las traducciones ya que la finalidad del proyecto no contemplaba en ningún caso la evaluación por lo que la ponderación de los errores se evitó.

Otra característica común es que el esquema empleado para la anotación se dividió en errores de contenido y errores relacionados con la lengua que a su vez se clasificaron en diferentes subcategorías donde:

Cada tipo de error está marcado por un código que se adjuntará a palabras / frases / oraciones erróneas durante el proceso de anotación. La taxonomía también incluye categorías definidas por el usuario a las que los anotadores pueden recurrir en caso de que encuentren que el error que desean marcar no pertenezca a ninguna de las categorías de error de MeLLANGE. También es posible que los anotadores asignen más de una categoría a determinadas partes del texto, así como proporcionar notas explicativas y / o sugerir soluciones correctas.⁵⁷

En el caso del presente corpus, la intuición de la que se parte es la percepción de que los errores más frecuentes entre el alumnado de traducción activa son los errores que afectan al texto de llegada, es decir, errores lingüísticos, principalmente gramaticales y semánticos. Por tanto, la recopilación de un corpus de traducciones de italiano a español

⁵⁷ <http://corpus.leeds.ac.uk/mellange/ltc.html>

llevadas a cabo por un grupo de estudiantes italófonos puede proporcionar los datos objetivos que cuantifiquen dicha intuición y que permitan realizar una profundización desde una perspectiva cualitativa.

Se recuerda que, partiendo de esta intuición, el objetivo era realizar una clasificación de errores que permitiera observar la frecuencia de ciertas categorías y comprobar cómo se podría desarrollar una competencia lexicográfica compensatoria. Con esta intención se ha creado TRADITES, (TRADucciones de ITaliano a ESpañol), un corpus monolingüe de español compuesto por 154 traducciones de italiano a español, es decir, unidireccionales. A través de la observación de este corpus se pretende detectar patrones de comportamiento en relación con los errores cometidos.

Sin embargo, es necesario aclarar, que no forma parte de los objetivos del estudio afrontar el amplísimo tema de la evaluación de las traducciones por lo que se limita a categorizar los tipos de errores sin establecer una ponderación —graves, menos graves— que no sería recomendable desde un punto de vista práctico.

Tras la creación del corpus y su inserción en el programa de anotación y extracción de datos UAM Corpus Tool —descrito en la sección 3.3— se ha continuado con un análisis cuantitativo y luego, uno cualitativo.

El análisis cuantitativo ha permitido obtener una serie de información objetiva basada en la búsqueda de las etiquetas introducidas manualmente en primer lugar, y, en un segundo lugar, incluidas en el programa de anotación.

Gracias al análisis estadístico se han identificado automáticamente las etiquetas más frecuentes. Una vez obtenidos los resultados del análisis cuantitativo y, por ende, haber identificado las etiquetas —categorías de errores— más comunes y frecuentes, se han combinado con un análisis cualitativo que ha permitido una interpretación de los datos más exhaustiva relacionando los ejemplos más numerosos —en la sección 6 se describen

detalladamente los criterios de selección de los ejemplos— con la competencia lexicográfica objeto de nuestro estudio.

8.1. Descripción del corpus TRADITES

El corpus consta de las traducciones de 4 textos en italiano: 39 traducciones al español por cada uno de los textos, por un total de 154 textos traducidos. Los textos propuestos son textos no especializados con un tema en común: el arte. Los textos originales tienen las mismas características y pertenecen al mismo género textual: son artículos divulgativo-descriptivos de 250 palabras cada uno.

La recopilación de las traducciones se realizó en el ámbito académico en el marco de las clases de *Traduzione attiva tra l'italiano e lo spagnolo II* —Traducción inversa de italiano a español II—. Esto significa el material corpus ha tenido que adaptarse al plan de estudios propuesto en primer lugar por la facultad y, en segundo lugar, por los docentes que impartían el curso en los dos años académicos consecutivos. El tema propuesto en los textos italianos tenía que ser acorde con el que se estaba trabajando en clase durante esa asignatura. Como consecuencia, se eligieron textos congruentes con el material de clase y con las características y el número de palabras requeridos por el docente. De esta manera los textos traducidos podrían formar parte del temario.

Asimismo, la selección del material tenía que corresponder a los objetivos planteados. Durante la impartición de la asignatura de *Traduzione attiva tra l'italiano e lo spagnolo II* —Traducción inversa de italiano a español II— que la investigadora había realizado en años anteriores había trabajado con los textos propuestos y ya había observado una tendencia que se repetía y que ha dado lugar al planteamiento inicial de la investigación.

Por otra parte, las características estilísticas, semánticas, morfosintácticas y

culturales de los textos seleccionados han ayudado a realizar la extracción de las categorías propuestas y que se describirán en los siguientes apartados.

Por último, la selección de textos originales publicados en periódicos nacionales ha permitido observar las características textuales reales y al alumnado afrontar tareas de traducción con problemas que podrían encontrar en una situación real.

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

8.1.1. Composición: Presentación de los textos

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

Se trata de un artículo publicado el día 08.04.12 en el periódico italiano *Il Sole 24 Ore* en la sección de *Cultura-Domenica: Arte*. El autor, Fernando Mazzocca, es un docente de Museología y crítica artística y de restauración de la Universidad de Milán.

El texto original ha sido adaptado para no superar las 250 palabras de acuerdo con los estándares de los textos propuestos en la asignatura de *Traducción inversa II*.

El contenido del artículo hace referencia a una exposición que tuvo lugar en Palazzo dei Diamanti, en la ciudad de Ferrara, cuyo protagonista era el pintor valenciano Joaquín Sorolla. En el artículo se hace referencia a anteriores exposiciones del artista en Italia y a cómo se desarrollaría la de Ferrara. Nombra algunos de los cuadros que se encuentran expuestos de manera permanente en la península itálica y describe las técnicas pictóricas de Sorolla.

Se trata de un texto de carácter descriptivo con algunas características

argumentativas según la tipología de Adam (1992)⁵⁸, y de Bustos (1996)⁵⁹, según la función textual dominante. Según su campo pertenece a la categoría no marcado o semi-marcado ya que los conocimientos extralingüísticos necesarios para su traducción no son especializados. El texto no ofrece particulares dificultades sintácticas ni semánticas, aunque su contenido pertenece al ámbito artístico.

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

El texto ha sido extraído de la página web www.mostrefondazioneforli.it, página web de la Fondazione Cassa dei Risparmi di Forlì donde se publican y describen las futuras exposiciones que tendrán lugar en los Musei San Domenico de la misma ciudad.

Al igual que en primer texto, el texto original ha sido adaptado para no superar las 250 palabras de acuerdo con los estándares de los textos propuestos en la asignatura de *Traducción inversa II*.

El contenido del artículo hace referencia a una exposición que tuvo lugar en los Musei San Domenico, en la ciudad de Forlì, centrada en el estilo Liberty italiano dentro de una serie de exposiciones dedicadas al siglo XX.

Sus características textuales coinciden con la descripción detallada realizada para el Texto 1: *Chi si rivede, il signor Sorolla!*

Texto 3: *Gli affreschi del refettorio*

El texto ha sido extraído de la página web www.cultura.comune.forli.it, donde se describen las obras de recuperación de todo el conjunto de San Domenico, las colecciones que se encuentran en él y los recorridos artísticos que ofrecen. Entre estos encontramos los frescos del refectorio que aparecen descritos en el texto propuesto.

El texto original ha sido adaptado para no superar las 250 palabras de acuerdo con los estándares de los textos propuestos en la asignatura de *Traducción inversa II*.

58 (cit. en Hurtado Albir, 2004: 464)

59 (cit. en Hurtado Albir, 2004: 466)

Sus características textuales coinciden con la descripción detallada realizada para el Texto 1: *Chi si rivede, il signor Sorolla!*

Texto 4: *Rembrandt, gli ultimi capolavori*

Se trata de un artículo publicado el día 16.10.2014 en el periódico italiano *Il Sole 24 Ore* en la sección de *Cultura-Domenica: Arte*. La autora, Nicole degli Innocenti, colabora con frecuencia en dicha sección.

El texto original ha sido adaptado para no superar las 250 palabras de acuerdo con los estándares de los textos propuestos en la asignatura de *Traducción inversa II*.

El contenido del artículo hace referencia a una exposición que tuvo lugar en la National Gallery de Londres dedicada a los últimos años de vida del pintor flamenco Rembrandt van Rijn y describe las técnicas pictóricas del artista.

Sus características textuales coinciden con la descripción detallada realizada para el Texto 1: *Chi si rivede, il signor Sorolla!*

Las traducciones de los textos originales tuvieron lugar, como se ha mencionado, a lo largo de la asignatura de *Traducción inversa II* que en el año académico 2017/18 ha tenido lugar en el primer semestre y el año académico 2018/19 en el segundo.

Para su realización y entrega se programó un día específico en el que los estudiantes dedicaron una hora y media a la tarea y lo colgaron en la red dentro de la plataforma Moodle. El tiempo de realización y los medios empleados fueron controlados en todo momento ya que entre las indicaciones dadas para su realización se les prohibió el empleo de programas de traducción automática o asistida. Aunque no recibieron instrucciones acerca de la consulta de los diccionarios la mayoría accedieron a los medios lexicográficos que se encuentran en la red, renunciando a las fuentes en papel.

A los dos grupos tras la primera traducción se les pidió que completaran un cuestionario de evaluación diagnóstica —ver anexo II y III— en el que se recopilaron

datos personales de interés para la investigación —nombre, edad, años de estudio del español, etc. —y otros datos relacionados con la traducción en general —experiencia, cursos, etc.— y con la que acababan de completar. Entre las preguntas contestaron algunas relacionadas con la competencia lexicográfica.

8.2. Programa de anotación: UAM Corpus Tool 2.8.

De acuerdo con Sanjurjo (2017:24) un *software* especializado para el tratamiento de corpus lingüísticos es un «programa de ordenador que ha sido creado exclusivamente para llevar a cabo procedimientos técnicos relacionados con los corpus lingüísticos».

Los tipos de tratamiento de corpus a través de *software* puede incluir diferentes posibilidades como (Sanjurjo, 2017):

- Etiquetadores lingüísticos.
- Alineadores de textos.
- Programa de concordancias
- Programas de estadísticas (por ejemplo, mediante lista de palabras clave o colocaciones por citar algunas de ellas).
- Compiladores automáticos de corpus.
- Scripts para el tratamiento de entrada/salida.

De entre los mencionados en la lista anterior, para la presente línea de investigación de corpus lingüísticos se eligió utilizar un programa de etiquetado o anotación lingüística.

Antes de seleccionar el programa definitivo se estudiaron las características descritas por Sanjurjo (2017:72) de los *software* más utilizados para el tratamiento lingüístico de corpus:

WordSmith (Scott, 2012): es uno de los programas de pago más populares para compilar y analizar corpus de tamaño medio o reducido. Sanjurjo (2017) destaca su

facilidad de uso y su robustez. Aunque posee estadísticas básicas como listas de palabras, listas de frecuencias, colocaciones y soporta etiquetados, no proporciona ninguna funcionalidad integrada para llevarlos a cabo.

AntConc (Anthony, 2014a): es un *software* gratuito para el tratamiento de corpus lingüísticos desarrollado por Laurence Anthony, que permite compilar corpus en múltiples lenguas. No trata corpus paralelos ni comparables. Al igual que el WordSmith carece de etiquetadores lingüísticos integrados.

MonoConc y ParaConc (Barlow, 2003): son *software* de pago para el tratamiento de corpus lingüísticos desarrollado por Michael Barlow. Al igual que los anteriores carece de etiquetadores lingüísticos integrados. En concreto ParaConc y AntConc suelen emplearse con frecuencia para procesar textos paralelos.

UAM Corpus Tool (O'Donnel, 2008): es un *software* gratuito para el tratamiento de corpus lingüísticos desarrollado por Mick O'Donnel. El programa permite que los usuarios sin conocimientos especializados en programación etiqueten textos y exporten los resultados en formato XML de manera sencilla y rápida. A partir de estos documentos se pueden realizar estudios lingüísticos y estadísticos sencillos.

Dado el objetivo y las características del estudio, se eligió utilizar el programa de anotación especializado UAM Corpus Tool. La elección del programa se basó principalmente en su interfaz simple e intuitiva y la posibilidad de realizar las funciones necesarias para el análisis deseado: sistema de anotación y procesamiento estadístico. El *software* se distribuye de forma gratuita y tiene herramientas para la anotación manual, semiautomática o automática. Asimismo, permite anotar manualmente los errores de un esquema previamente establecido: el usuario del programa define un proyecto constituido por una serie de documentos y un esquema de análisis —también denominado “capa”— que se va a aplicar a cada uno de ellos. Una de las ventajas de este programa es la

opción de anotación múltiple.

8.2.1. Creación de un proyecto con UAM Corpus Tool

Una vez instalado el programa, el primer paso que hay que dar es “Crear un proyecto”, es decir, una carpeta de documentos que constituirá el corpus. Nuestro proyecto fue creado en 2018 con el primer grupo de traducciones (2017/18) y se le dio el nombre de ErrorTRAD. En un segundo momento, en 2019 se añadieron a este proyecto las restantes traducciones que se habían llevado a cabo por el segundo grupo (2018/19).

8.2.2. Creación de las “capas” de anotación

Una capa se puede definir como un tipo de análisis de los textos. UAM Corpus Tool permite realizar dos tipos de anotaciones: por documento y por segmentos. La primera, considera el documento como un conjunto y se le pueden asignar una serie de características. En nuestro caso, se realizó una primera anotación por documento para diferenciarlos según el año académico en el que se habían llevado a cabo las traducciones y una segunda anotación diferente según el documento original de referencia. Así, la primera “capa” que diferenciaba los documentos enteros distinguía entre año académico 2017/18 y año académico 2018/19. En cambio, la segunda distinguía entre texto original 1, 2, 3 o 4.

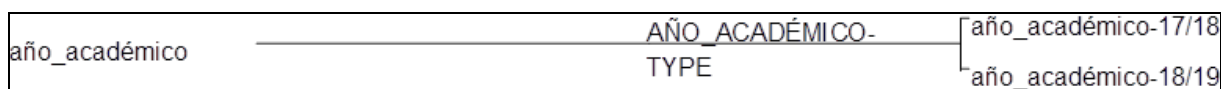


Figura 4. Primera capa de anotación según año académico: Año académico

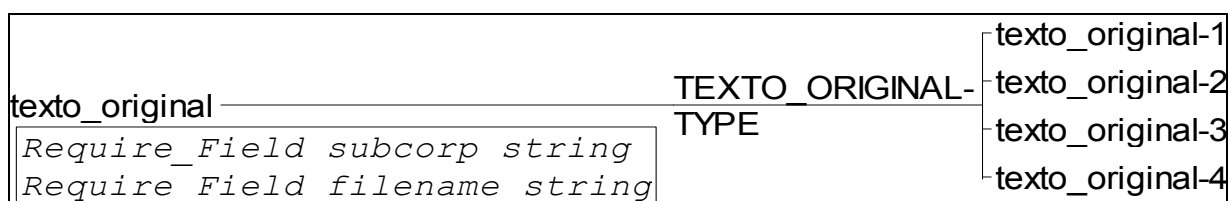


Figura 5. Segunda capa de anotación según texto original: Texto_original

Esta anotación por documento completo se ha llevado a cabo en previsión de futuras investigaciones posibles. La anotación por documento permitiría al usuario realizar estudios comparativos bien entre los dos grupos bien entre los diferentes textos traducidos por un mismo sujeto, por ejemplo.

Sin embargo, para el objetivo del estudio, la modalidad de anotación que interesaba era la anotación por segmento donde cada uno se selecciona y se anota con una etiqueta que constituye un error según la categoría previamente establecida por la investigadora con el esquema preconstituido detallado en la siguiente figura.

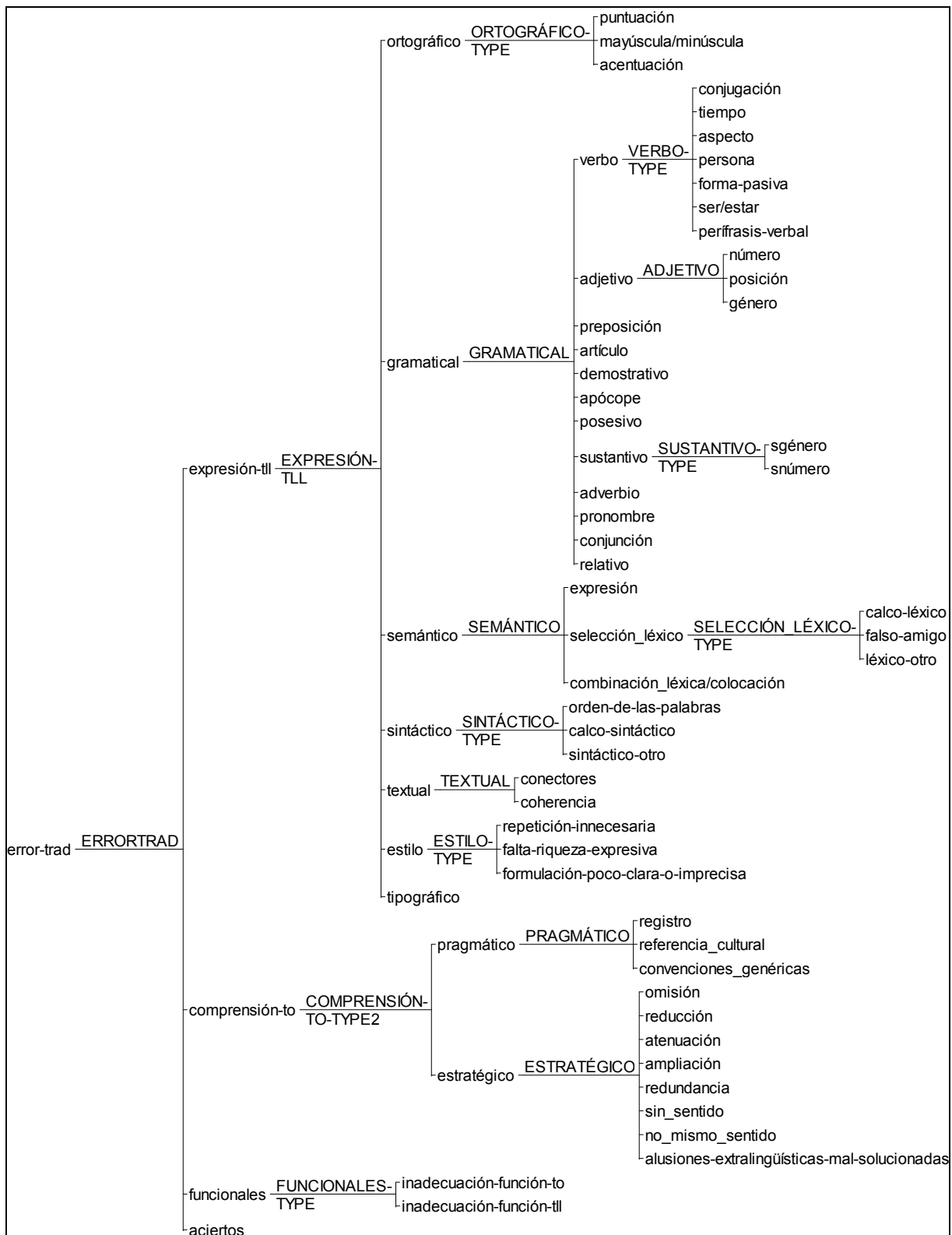


Figura 6. Tercera capa de anotación según categoría de error: Error_análisis

8.2.3. Introducción de los textos del corpus

Como primer paso, se han “limpiado” los textos de datos añadidos, como las instrucciones escritas, y se ha dejado solamente el texto traducido de manera que hubiera

uniformidad en el contenido. Después se han transformado en formato “txt” que es el único que el programa admite. Una vez realizados estos cambios, se han ido introduciendo uno a uno en el corpus del programa.

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

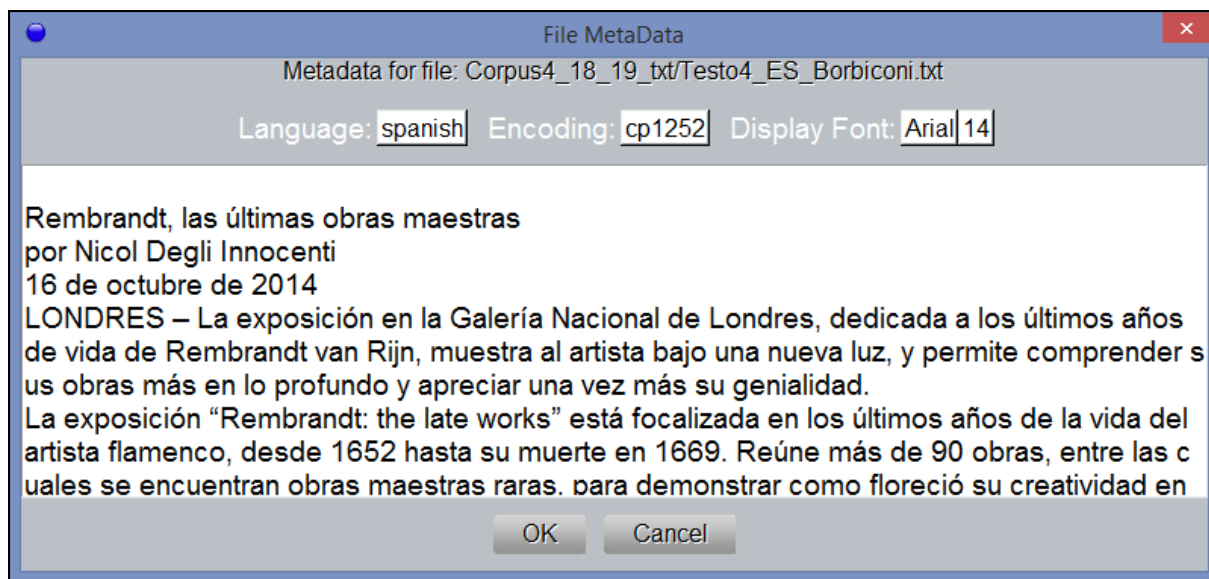


Figura 7. Ejemplo de ventana de metadatos

8.2.4. Anotación de los documentos

Una vez incorporados todos los documentos, se ha editado el esquema que queríamos utilizar —ver figura 6— y que describirá detalladamente en la sección 3.4. A continuación, se han seleccionado uno a uno los segmentos y se han etiquetado, escogiendo en el esquema la categoría de error al que pertenecía el segmento seleccionado.

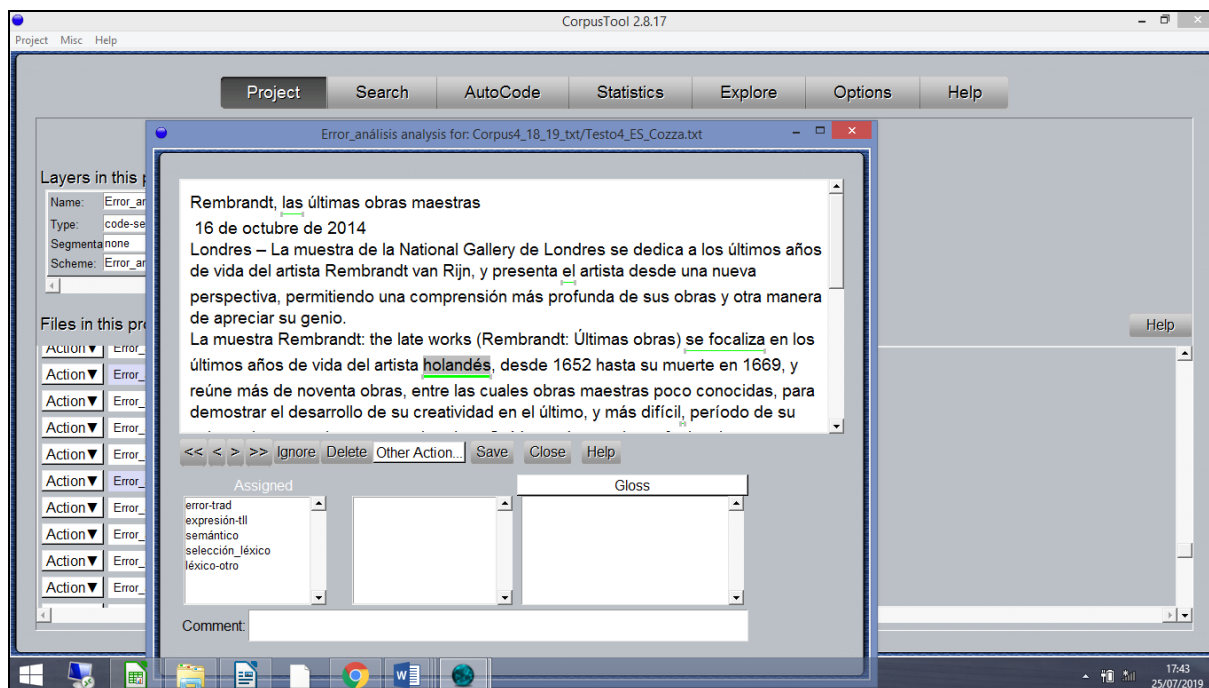


Figura 8. Ejemplo de ventana de anotación de segmentos

8.3. Etiquetado de errores

The construction of an error annotation system includes the design of a taxonomy of errors alongside its pertinent tags, which are to be inserted in the learner corpus manually. Automatization (Díaz y Fernández, 2006)

Durante el año académico 2017/18, el proceso de identificación se ha realizado manualmente en primera instancia en formato digital en Word. Cada texto se entregó en formato Word y a cada error identificado se le asignó la etiqueta correspondiente de acuerdo con las categorías establecidas. De esta forma, se garantizó un primer proceso de identificación para probar la taxonomía o identificar nuevas tendencias o determinar nuevos fenómenos que debían incluirse en la anotación.

Se han respetado las características sugeridas por Granger (2003) para que un sistema de anotación de errores sea completamente eficiente:

- Informativo pero manejable: el sistema debe ser detallado, lo suficiente como

para proporcionar información útil sobre los errores del alumnado, pero sin llegar a ser difícil de manejar para el anotador.

- Reutilizable: las categorías deben ser lo suficientemente generales como para poder utilizarse en diferentes idiomas.
- Flexible: la adición y eliminación de etiquetas debe ser posible en la etapa de anotación y la fase de postanotación debe permitir una recuperación rápida de las mismas.
- Coherente: se deben incluir descripciones detalladas de las diferentes categorías de error y los principios de etiquetado de error.

En primer lugar, es necesario aclarar que la propuesta de clasificación que se ha empleado es simplemente una solución operativa finalizada a alcanzar el objetivo expuesto anteriormente. Esto significa que no se pretende proporcionar una clasificación exhaustiva de los errores de traducción. La elección de errores, por lo tanto, se aplica solamente como instrumento de medida válido para la presente investigación.

Asimismo, se recuerda que un error de traducción, es decir, «una equivalencia inadecuada para la tarea traductora encomendada» (Hurtado Albir, 2004:289), se produce principalmente cuando no se encuentra una solución adecuada a un problema dado. Por este motivo, la noción de error está estrechamente relacionada al de problema y en general al concepto de evaluación de la traducción.

Seguidamente, se procederá a explicar qué se entiende por cada una de las etiquetas utilizadas y en los casos que sea posible, se proporcionará un ejemplo que aclare posibles dudas.

Nuestra clasificación propone cuatro categorías generales divididas en diferentes subcategorías que a su vez se vuelven a dividir:

- A) De expresión: son errores relacionados con el texto de llegada.

- Ortotipográfico. En general, se refiere faltas de ortografía que no entran en las categorías descritas a continuación, como faltas con h-, b/v. En este grupo destacan las etiquetas de:
 - Puntuación.
 - Mayúscula/minúscula.
 - Acentuación.
- Gramatical. Transgresión injustificada de las reglas gramaticales de la lengua de llegada. Cuando ha sido necesario se ha especificado qué elemento era el afectado. En la etiqueta, por tanto, aparece la principal categoría gramatical que se ha visto afectada por secuencias incorrectas y agramaticales.
 - Verbo. Ejemplos de error pertenecientes a esta categoría son un uso erróneo del tiempo verbal, conjugaciones inexistentes, discordancia de persona, excesivo o mal uso de la forma pasiva o verbos ser y estar. En concreto, se dividen en las siguientes categorías:
 - Conjugación.
 - Tiempo.
 - Aspecto.
 - Persona.
 - Forma-pasiva.
 - Ser/estar.
 - Perífrasis-verbal.
 - Adjetivo. En general, debido a un error en cuanto a la concordancia de número o género. En concreto, se dividen en las siguientes categorías:
 - Número.
 - Posición.
 - Género.

- Preposición. Dentro de los errores que afectan a las preposiciones, — aunque no se ha especificado en las etiquetas— pueden encontrarse errores de omisión, o de intercambio —se supone que debido fundamentalmente a calcos—. Se ha decidido emplear una categoría única para este tipo de errores para simplificar el sistema, aunque sí que se han ido comentando en el análisis cualitativo de los mismos.
- Artículo. Como en el caso anterior, los errores que afectan a los artículos pueden ser debidos a omisión, intercambio del artículo determinativo y el indeterminativo o a un uso innecesario.
- Demostrativo. Usos incorrectos o agramaticales debidos a un calco sintáctico, aunque se han señalado en esta categoría para que su localización sea más fácil.
- Apócope. Un ejemplo frecuente es el uso de los adjetivos “primero” y “grande” sin apocopar en posición prenominal.
- Posesivo. Los usos incorrectos o agramaticales que afectan a los posesivos pueden ser debidos a omisión, intercambio del demostrativo y el determinativo o a un empleo innecesario.
- Sustantivo. En general, debido a un error en cuanto a la concordancia de número o género. En concreto, se dividen en las siguientes categorías:
 - Género. Se atribuye el género del sustantivo equivalente en italiano que no coincide con el español debido a un calco.
 - Número. Error de concordancia en cuanto al número.
- Adverbio. A menudo debidos una selección falsa de algunos marcadores discursivos por semejanza como, por ejemplo, *todavía/tuttavia; finalmentefinalmente*.
- Pronombre. En general, debido a un error de omisión.
- Conjunción. En general, debido a un error de intercambio de una conjunción por otra.
- Relativo. Podría clasificarse como error sintáctico, pero se ha decidido situarlo entre los gramaticales para facilitar su posterior análisis.

- Semántico⁶⁰: Se trata de errores debidos una selección errónea de palabras que existen en la lengua española pero cuyo uso se aleja de las del original o bien pertenecen a un registro diferente. Esta categoría de errores se ha dividido en:
 - Expresión. Expresiones fijas, modismos o refranes.
 - Combinación léxica/colocación. Errores que afectan a una secuencia de unidades que co-ocurren habitualmente.
 - Selección léxico. Debido a la producción de calcos, falsos amigos etc.
- Sintáctico. Se trata de construcciones sintácticamente anómalas en la lengua de llegada contrarias a las normas de la gramática. Se dividen en:
 - Orden de las palabras.
 - Calco sintáctico.
 - Sintáctico otro. Errores de sintaxis que no se pueden colocar en los dos apartados anteriores.
- Textual. Deficiencias en los mecanismos de conexión o coherencia. Pueden distinguirse en:
 - Conectores. Selección errónea entre *pero* y *sino* en las adversativas o un uso anómalo de cuantificadores en las oraciones exclamativas — descritos por Bailini (2016)—.
 - Coherencia. Ausencia de claridad y precisión en la información.
- De estilo. Son errores de redacción debidos a:
 - Repetición innecesaria.
 - Falta riqueza expresiva.
 - Formulación poco clara o imprecisa.

60 Lo que hemos clasificado como errores semánticos hacen referencia solo al contenido del término. Algunos estudios lingüísticos de Análisis contrastivo y Análisis de errores hacen la distinción entre “error de forma” y “error de contenido” donde el “error de forma” se refiere al significante o a la formación y el “error de contenido” hace referencia a la impropiedad semántica o de registro (Bailini, 2016; Barbasan, 2016). En nuestro caso los errores de forma están incluidos en los denominados errores gramaticales porque están clasificados en función del elemento gramatical afectado ya que este sistema facilita la consulta lexicográfica, objetivo de este análisis.

B) De comprensión: son errores relacionados con el texto de original (Hurtado Albir, 1996).

- Pragmático. No son acordes con la finalidad de la traducción por un problema de:
 - Registro.
 - Referencia cultural.
 - Convenciones genéricas.
- Estratégico. En opinión de Hurtado Albir (1995) se producen cuando produce cuando se emplea una técnica de traducción innecesaria o equivocada. Existen diferentes categorías:
 - Omisión. Se produce cuando no se traduce de manera injustificada un elemento de sentido o un efecto estilístico del texto de origen (Deslise, 1993).
 - Reducción: Se reduce de manera injustificada la información del texto original.
 - Atenuación: Se reduce de manera injustificada la carga connotativa de la información.
 - Ampliación: Introducir de manera injustificada en el texto de llegada elementos de información superfluos o efectos estilísticos ausentes del texto de origen (Deslise, 1993).
 - Redundancia: Repetición innecesaria de la información.
 - Sin sentido: Dar a un segmento del texto de partida una formulación en lengua de llegada totalmente desprovista o absurda (Deslise, 1993).
 - No mismo sentido: Término o fragmento que presenta un sentido diferente al expresado en el TO (Álvarez-Álvarez, 2012).
 - Alusiones extralingüísticas mal solucionadas.

C) Funcionales. Transgresión:

- De la función del TO.

- De la función del TLL.

D) Aciertos: segmentos del texto en que la traducción es especialmente buena, ya sea porque propone una solución original, creativa — y adecuada al encargo — a alguno de los problemas que plantea el texto (Orozco, 2000).

Sin embargo, se tiene en cuenta que «en un mismo error pueden producirse cruzamientos de categorías» (Hurtado Albir, 2004: 306). Se ha podido observar este fenómeno a menudo, por lo que la primera fase de anotación —manual— ha sido muy útil a la hora de tomar decisiones acerca de la etiqueta más conveniente con la que anotar un error que podía pertenecer a dos categorías diferentes. Así un error que afectara a las preposiciones *por* o *para* a menudo daba lugar también a un error de “no mismo sentido”. En estos casos, se ha decidido etiquetarlo de la manera que mejor nos permitiera realizar, en un segundo momento, la búsqueda lexicográfica que se ha llevado a cabo en el análisis cualitativo —ver ejemplos en la sección 6 —.

9. Planificación de los instrumentos de análisis

9.1. Cuestionario de evaluación diagnóstica y de evaluación final

Con el fin de identificar las características de los grupos y su relación con los recursos lexicográficos, se decidió utilizar como instrumento un cuestionario de evaluación diagnóstica que acompañaba al texto de traducción inicial y cuyas preguntas, en parte, se relacionaban con la tarea que los estudiantes tenían que realizar. Asimismo, se presentó junto con la última prueba un cuestionario de evaluación final. También en este caso, parte de las preguntas tenían relación con la prueba de traducción que los estudiantes tenían que terminar con anterioridad.

En ambos casos los cuestionarios —ver anexos II y III— se enviaron mediante la plataforma Moodle y se pidió a los estudiantes que los rellenaran inmediatamente

después de realizar la tarea de traducción a la cual acompañaban. Los objetivos de los cuestionarios eran:

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

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

Antes de proponer el cuestionario al alumnado, se realizó una prueba piloto; se envió a dos profesoras de traducción, una de ellas profesora asociada del *Dipartimento di Interpretazione e Traduzione* —Departamento de Interpretación y Traducción— de la Universidad de Bolonia y la otra, una profesora de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria, Universidad de Valladolid que lo rellenaron.

9.2. Participantes

El grupo de estudiantes estaba formado por 17 estudiantes universitarios italianos del tercer año de la Escuela de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Bolonia (curso académico 2017/2018) y 22 estudiantes universitarios italianos del tercer año de la Escuela de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Bolonia (curso académico

2018/2019). En total, 39 estudiantes italianos. Todos ellos cursaban la carrera de 3 años *Mediazione linguistica interculturale* —Mediación lingüística intercultural— y eligieron español como primera lengua, después de haber superado las pruebas de admisión en español (con al menos un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia). La carrera incluye las siguientes asignaturas obligatorias con respecto al español, por lo que todos los estudiantes del grupo las han estudiado:

- Lengua y mediación en español I (10 créditos)
- Lengua y mediación en español II (primer idioma) (10 créditos)
- Lengua española y mediación III (primer idioma) (10 créditos)
- Traducción entre italiano y español I (primer idioma) (10 créditos)
- Traducción entre italiano y español II (10 créditos)

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

Al finalizar la última de las cuatro traducciones, se les volvió a presentar un cuestionario final.

De los datos obtenidos destacamos que se trata de un grupo bastante homogéneo por lo que respecta a su experiencia con el idioma y con la práctica de la traducción. La edad de los estudiantes varía entre 18 y 22 años principalmente, aunque había una participante mayor de 23 años y otra mayor de 27. La mayoría no había estudiado traducción hasta que empezaron la universidad y el 83,3% de los estudiantes ha vivido en un país de habla hispana alrededor de 6 meses, aunque hay excepciones que han

superado esta cantidad de tiempo.

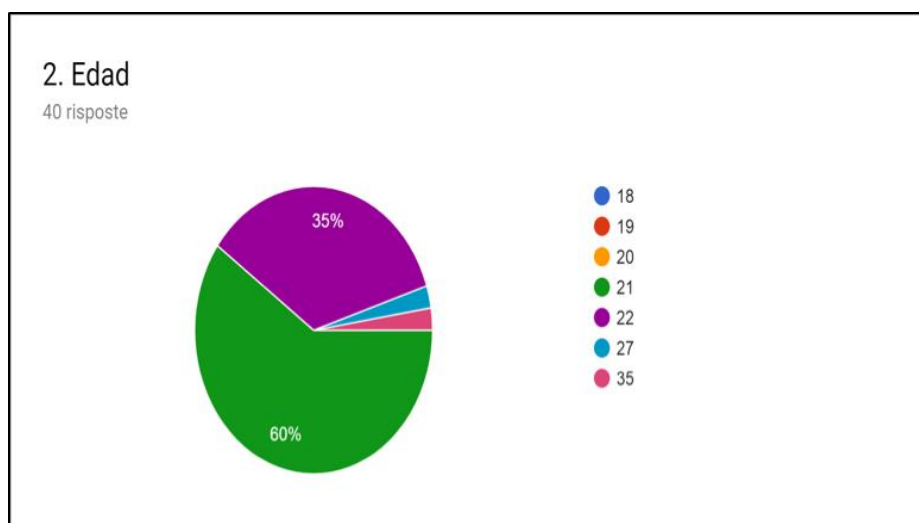


Tabla 17. Edad de los participantes en el estudio

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

Sin embargo, los datos más interesantes para la investigación se obtuvieron de la sección de preguntas correspondientes a la traducción como tarea y al empleo que realizaron de las obras lexicográficas durante el proceso de traducción. El alumnado clasificó los problemas más frecuentes:

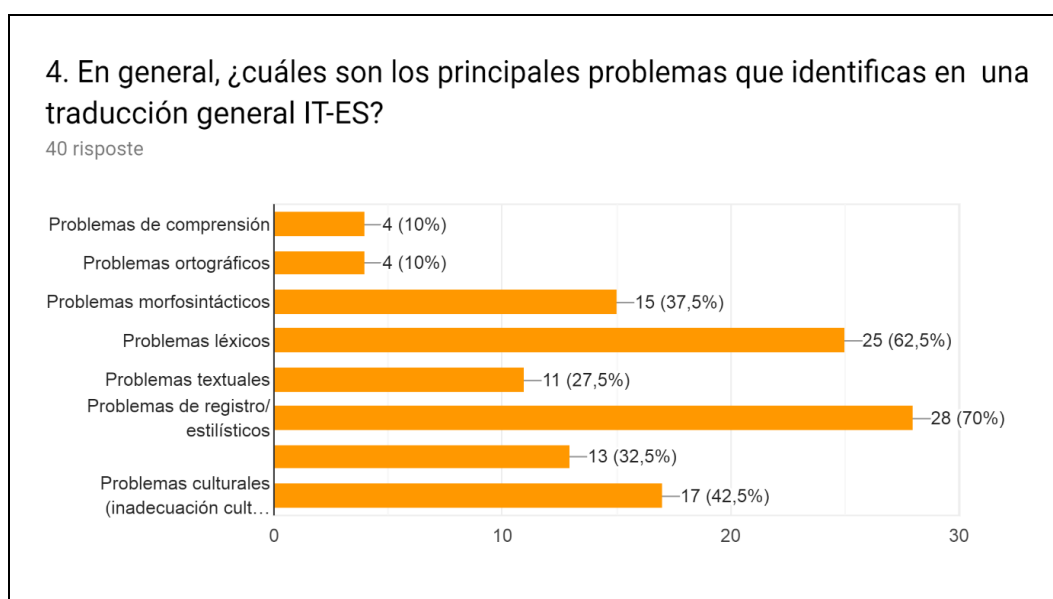


Tabla 18. Los principales problemas identificados

Como se puede ver en las respuestas de los estudiantes, la percepción que tuvieron de las dificultades ante una tarea de traducción, en general, es que provienen del ámbito estilístico, léxico y cultural, seguido de problemas de naturaleza morfológica.

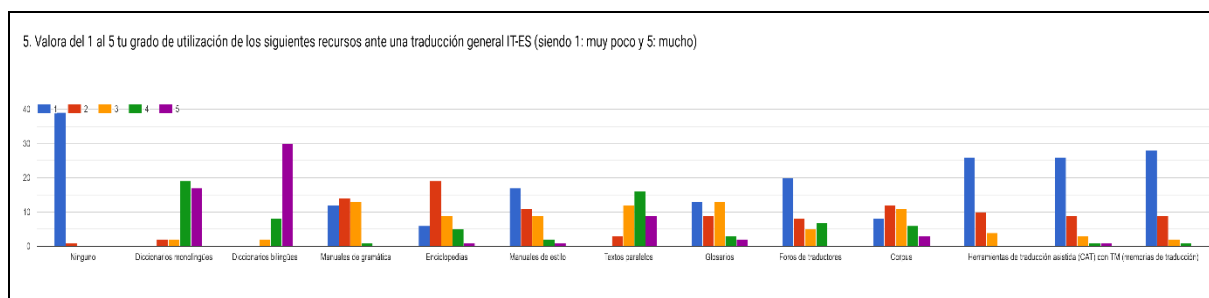


Tabla 19. Grado de utilización de los diferentes recursos

En este gráfico podemos comprobar que los estudiantes conocían y empleaban en mayor medida los diccionarios monolingües y bilingües, seguidos de textos paralelos y corpus. Las herramientas de traducción asistida fueron las menos empleadas, debido al hecho, probablemente de que durante el tercer año de carrera aún no las habían estudiado.

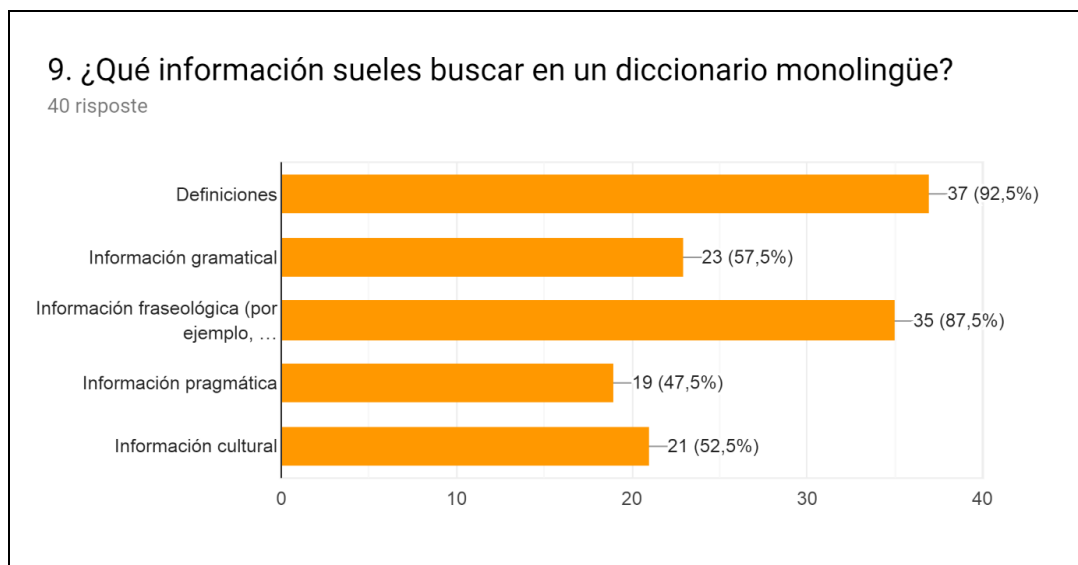


Tabla 20. Información de los diccionarios monolingüe

Ante la pregunta acerca de la información que intentaban obtener de los diccionarios monolingüe, los estudiantes respondieron que principalmente buscaban definiciones, e información fraseológica, es decir, información de naturaleza semántica, a continuación, se interesaban por la información gramatical y la cultural.

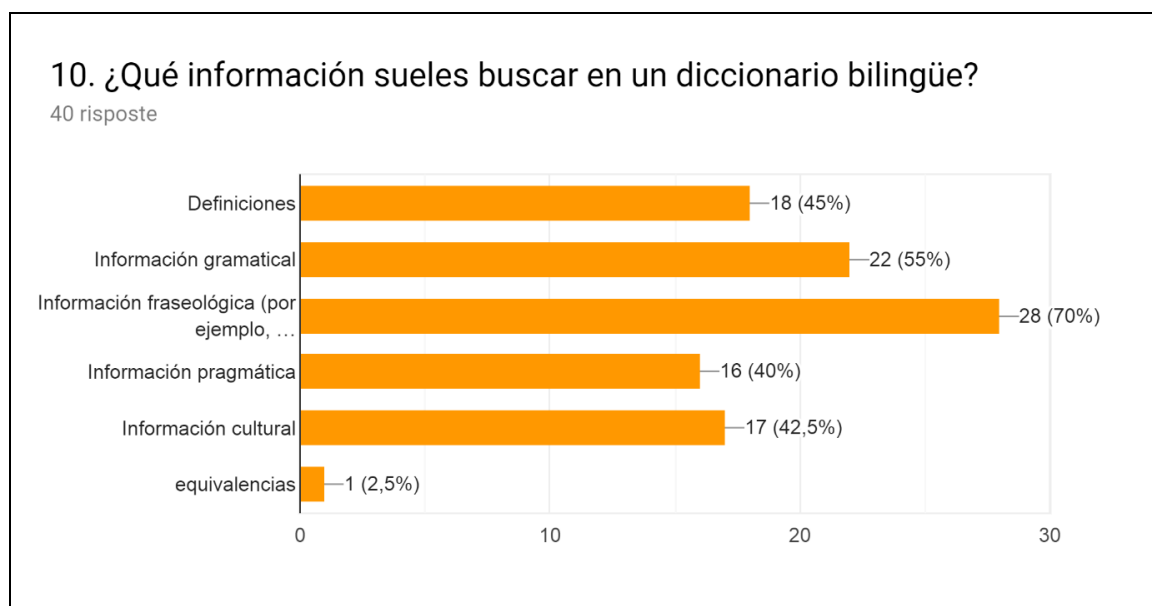


Tabla 21. Información de los diccionarios bilingüe

En cambio, que se dirigieron a los diccionarios bilingües, en primer lugar, para obtener información fraseológica, gramatical y definiciones (en este orden) y en segundo lugar, información cultural y pragmática. Curiosamente las equivalencias eran las menos buscadas según sus respuestas.

9.3. Análisis cuantitativo: criterios e instrumentos de análisis

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

2013).

Para presentar los resultados del análisis cuantitativo se ha decidido realizar un recorrido que va desde los datos generales hasta los más específicos. Es importante subrayar que el objetivo del presente estudio es obtener la frecuencia de errores y establecer tendencias en la traducción inversa teniendo en cuenta que el tamaño del corpus no permite realizar conclusiones extrapolables.

El instrumento empleado para extraer los datos cuantitativos ha sido el programa UAM Corpus Tool que permite realizar sencillos procesamientos estadísticos de los corpus lingüísticos. Por un lado, es posible extraer datos sobre las características generales del corpus, como el número de segmentos o el número de palabras por segmento y, por otro lado, —actividad relevante para el estudio— extraer datos sobre una característica específica de una capa —por ejemplo, errores ortotipográficos de la capa denominada “Error análisis”—.

Estos análisis estadísticos se pueden extraer de un único *dataset* y en este caso tendrían un carácter puramente descriptivo, de dos *dataset*, y en este caso sería de naturaleza comparativa o mostrar los resultados individuales por cada documento (O'Donnell, 2012).

- La descripción puede ser de un corpus general: *describe a dataset*.
- La comparación de dos subconjuntos de su corpus. Los dos conjuntos se comparan según la característica seleccionada en la capa especificada —por ejemplo, comparar los errores ortotipográficos del año 2017/18 con los del año 2018/19—: *compare two dataset*.
- La comparación de múltiples documentos donde se muestran los detalles de cada documento del corpus: *describe each database*.

Como vemos, una de las ventajas de este sistema de etiquetado es que permite una

amplia variedad de búsquedas, de generales a específicas. Se pueden recuperar todos los errores etiquetados de la misma manera —por ejemplo, todos los errores ortotipográficos— desde un punto de vista estadístico o mostrándolos uno a uno.

Empleando estos instrumentos de análisis se ha decidido clasificar todas las etiquetas de error y sus categorías en orden de frecuencia —como se verá en la sección 5—.

Retomando precedentes estudios sobre *Error Tagging* se observa que las búsquedas más frecuentes son relativas a (Ferreira y Ejalde, 2017):

1. La frecuencia: Por frecuencia se entiende el número de veces que aparece un error en una muestra de textos. Se puede diferenciar la frecuencia absoluta de la relativa. En el primer caso, se cuenta el error y su aparición —una única vez en un texto dado— mientras que, en el segundo, interesan el número de ocurrencias en proporción con la extensión del texto.

2. La sistematicidad: Se relaciona con la categorización de los errores y la repetición de cada categoría en el marco de la producción textual. Esto permite determinar si son desviaciones sistemáticas, lapsus o equivocaciones.

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

Para indagar acerca de la frecuencia de errores en el TRADITES se realizó una matriz general de frecuencia absoluta en el corpus total a través del sistema de análisis estadístico del propio programa. El total de errores identificados según el criterio descrito fue de 2057, los cuales se distribuyen en diferentes categorías con sus respectivas

subcategorías. En la figura 9 se puede observar, por ejemplo, el número total de unidades identificadas con alguna etiqueta y una primera clasificación general: 1479 son errores de expresión, 577 son errores de comprensión, 1 error funcional.

Project:	ErrorTradu	
Unit:	Error_análisis:error-trad	
Counting:	local	
Date:	Wed Aug 21 11:14:35 2019	
Feature	N	Percent
Total Units	2057	
ERRORTRAD		
expresión-tll	1479	72%
comprensión-to	577	28%
funcionales	1	0.05%

Figura 9. Composición general

En otros estudios de corpus que han empleado el mismo *software* de tratamiento de corpus lingüísticos —ver Ferreira y Elejalde Gómez (2017)— se ha llevado a cabo también una observación de la “recurrencia” del error, esto es, el estudio de los errores que se mantienen en el tiempo para un determinado aprendizaje por cada estudiante. Se trata de una aportación muy interesante en el ámbito de la Didáctica de la traducción y aunque no se trate de un dato relevante para la presente investigación, sí podría serlo en una posterior propuesta de estudio diacrónico del error a lo largo de los años de aprendizaje del alumnado.

9.4. Análisis cualitativo

9.4.1. Criterios del análisis cualitativo

Los resultados del análisis cuantitativo se consideran en el estudio el punto de partida para proceder con el análisis cualitativo y reconocer, una vez concluido, cuáles de los errores identificados pueden estar directamente relacionados con la competencia lexicografía. De esta manera se intentará dar una interpretación cualitativa de los resultados y responder a la pregunta: ¿cuáles son los errores relacionados directamente con la competencia lexicográfica? «En los métodos de tipo cualitativo, el objetivo central del investigador es el de interpretar y dar sentido a lo que ha observado» (Rojo, 2013: 42).

En el análisis cualitativo se van a analizar algunos ejemplos de los elementos etiquetados como errores durante la fase de anotación del corpus. La elección de los elementos de análisis no es aleatoria, sino que responde a varias razones. En primer lugar, se trata de categorías fácilmente observables por los evaluadores, es decir que la diferencia de criterios de los evaluadores afecte lo menos posible a la corrección de las traducciones. Un segundo criterio de selección es la frecuencia de error observada durante el análisis cuantitativo del corpus de traducciones recopilado. Entre ellos, hemos seleccionado las etiquetas empleadas con más frecuencia en el análisis, es decir, las que han superado un porcentaje del 10% con respecto al total de errores etiquetados. Este porcentaje corresponde a un problema que puede considerarse grupal y no individual. Por poner un ejemplo, un error de preposición cometido por un estudiante y que, sin embargo, no ha supuesto un problema para el resto del grupo no será relevante para nuestro estudio ya que lo que pretendemos es identificar las dificultades que afectan al alumnado en su conjunto.

En tercer lugar, y como se explicará a continuación, son los elementos directamente

relacionados con la competencia lexicográfica que se pretende desarrollar en nuestra propuesta didáctica.

El objetivo del análisis cualitativo es comprobar si la información necesaria para realizar una elección correcta ante el problema que el alumno haya podido encontrar en su tarea traductora, podría obtenerse a través de una búsqueda lexicográfica adecuada. Para responder a este objetivo primero necesitamos identificar qué información podemos obtener de un diccionario bilingüe o monolingüe. Es decir, responder a la pregunta: ¿cuáles son los errores que pueden evitarse o prevenirse desarrollando la competencia lexicográfica?

Seguidamente, vamos a hacer un repaso de la información que según los lexicógrafos se puede o, mejor dicho, se debería poder encontrar en una obra monolingüe o bilingüe. Para ello, vamos a delimitar el ámbito lexicográfico al que nos estamos refiriendo: diccionarios lingüísticos monolingües y bilingües generales semasiológicos.

A) Información semántica, fraseológica, colocaciones:

Martínez de Sousa define la información léxica o semántica como la «proporcionada por el artículo lexicográfico relacionada con el significado de la unidad lingüística» (2009:147).

Aunque las informaciones lexicográficas pueden variar de un diccionario a otro, según el tipo de diccionario, sus destinatarios y su finalidad, la información semántica de estas obras es indispensable. La primera diferencia que tenemos que establecer en este caso es si el diccionario es monolingüe, y en este caso proporcionará al lector una definición del lema, o bilingüe, en cuyo caso, la información semántica principal tendrá forma de equivalente.

Los diccionarios monolingües pueden proporcionar, asimismo, una información paradigmática: sinónimos, antónimos, parónimos, hipónimos, hiperónimos que raramente

encontraremos en un diccionario bilingüe.

Por lo que respecta a los diccionarios bilingües, Zgusta (1987) considera que “el equivalente ideal es aquel que coincide plenamente con el término de la lengua de origen en denotación y connotación significativa, y que además comparte idénticas colocaciones lexicográficas. Sin embargo, otros autores, como Snell-Hornby (1987) asumen que no existe una equivalencia interlingüística que pueda concebirse desde los distintos puntos de vista que se adoptan en el estudio del lenguaje, esto es, léxico-semántico, pragmático o morfológico.

Con respecto a las unidades fraseológicas y colocaciones, se sabe que pueden formar parte de la lista de entradas o estar incluidas como parte separada del verbo principal, en cambio, las locuciones, refranes y frases hechas suelen formar parte de la entrada. Lo más difícil en este proceso es decidir cuándo una unidad fraseológica debe incluirse bajo una de las acepciones y cuándo formar una acepción aparte (Peñín, 2016). Según el parecer de algunos lexicógrafos como Alvar Ezquerro (1993:97) cuando encontramos unidades estables que funcionan en la lengua como palabras tienen que constituir una entrada más en el diccionario. Sin embargo, no existe una uniformidad en el tratamiento de estas unidades dentro de los diccionarios monolingües y mucho menos entre los diferentes diccionarios bilingües. Algunas aparecen como parte del lemario por lo que forman parte de la macroestructura mientras que otras se incluyen en la microestructura. Pero el problema principal reside en el hecho de que los diccionarios no son claros a este respecto — el lexicógrafo debería señalar claramente qué sistema ha adoptado y mantenerse coherente con esta decisión a lo largo de la obra —.

B) Información gramatical:

Hasta mediados del siglo XX la información que se encontraba en las obras lexicográficas era fundamentalmente de tipo semántica. En los DDBB, la información

gramatical hasta este momento era escasa, limitada a las indicaciones morfológicas de las categorías gramaticales del lema y, en algunos casos, de sus equivalentes. La información semántica, dado que la principal función hasta el momento era la descodificadora era superior (San Vicente, 2012).

Sin embargo, desde finales del siglo XX y gracias a los nuevos enfoques metalexiconográficos, se ha asistido a un cambio importante en esta tendencia debido sobre todo al nuevo concepto de diccionario y de su contenido. Podemos afirmar que anteriormente, la preocupación se dirigía sobre todo al número de voces que contenía, pero a partir de ese momento se empieza a tener en cuenta la perspectiva del usuario a quien va dirigido. Partiendo de la idea de un tipo de usuario bien preciso, en este caso el traductor, los lexicógrafos se han interrogado acerca de la posibilidad de crear diccionarios específicos para traductores profesionales o estudiantes (Peñín, 2019).

Los DDBB actuales de formato grande prestan atención a las cuestiones gramaticales a partir del lema, con la inclusión o distinción de variantes o irregularidades morfológicas tanto de nombre como de adjetivos y verbos; también de los participios (dobles) y de los participios con función adjetiva, así como de los adverbios en –mente. [...] En un DB sería también interesante poder encontrar variantes de una forma pronominal o de las diferencias entre las formas adjetivales y pronominales del indefinido para completar la información gramatical, sobre todo en una perspectiva de conexión de contenidos y de hipertextualidad (Castillo Peña 2007).

Como explica San Vicente (2017), siguiendo los pasos de los diccionarios monolingües, los DDBB mayores, entre cuyos posibles usuarios se nombra siempre a los traductores, han empezado a proporcionar indicaciones de tipo morfológico, y en menor medida de tipo sintáctico.

Los diccionarios activos se caracterizan y se preocupan no tanto por el número elevado de entradas, sino porque el desarrollo de cada artículo sea el adecuado para garantizar la producción y, para ello, se hacen fundamentalmente necesarias más informaciones de tipo gramatical (Marello 1989; cit. en San Vicente, 2017).

Según la exhaustiva recapitulación de Garriga (2003), con respecto a la lengua española, las indicaciones que podemos encontrar en un diccionario monolingüe o bilingüe general son:

- Categoría gramatical: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición etc.
- Género —en el caso de sustantivos—.
- Subcategorización verbal: transitivo, intransitivo, pronominal.
- En algunos diccionarios se señala también la preposición que acompaña a algunos adjetivos: *aficionado a*, etc.
- Contorno definicional.

Y en el caso de diccionarios bilingües o monolingües de aprendizaje:

- Plurales irregulares.
- Combinación de ser/estar con adjetivos.
- Apéndices sobre los modelos de conjugación⁶¹.
- Principales colocaciones.

C) Información sintáctica:

En las lenguas afines con sintaxis complicada, como son las que se tratan en este estudio, la información sintáctica es de gran interés para favorecer la función de producción. La información sintáctica desde una perspectiva contrastiva resulta fundamental para el lector que debería poder encontrar en las entradas lexicográficas —principalmente de nombres y verbos— una condensada información sintáctica con ejemplos claros y seleccionados que resalten las divergencias contrastivas pertinentes de manera coherente, precisa y circular (Bermejo, 2017). En muchos casos estas indicaciones las encontramos en forma de ejemplos, que se utilizan para completar las lagunas informativas explícitas en el cuerpo del lema.

La tendencia a proporcionar una abundante información sintáctica en los DD, monolingües y bilingües, es beneficioso para los estudiantes que no siempre tienen a mano una gramática de consulta y a través del diccionario pueden realizar «consultas específicas de tipo estructural de una manera inmediata» (Bermejo, 2017).

D) Información cultural:

⁶¹ La última edición online del diccionario de la RAE permite que el usuario acceda a la conjugación completa de un determinado verbo, ya sea este regular o irregular, haciendo click en la forma infinitiva del verbo.

Hensch y Omeñaca (2004:38) denominan a esta categoría de palabras «vocabulario de civilización» y las describen como «un cierto caudal de palabras que designan cosas propias de cada país y que, por lo tanto, son intraducibles». Sin embargo, añaden, es muy importante que un usuario normal encuentre una representación de dicho tipo de léxico en un diccionario bilingüe.

Calvi (2005) hace una distinción entre los términos culturales y las acepciones con marca cultural de palabras corrientes:

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

En opinión de María Teresa Sanmarco (2006) el tratamiento que reciben las palabras culturales en los diccionarios bilingües tiene que depender de los criterios base de la obra, fundamentalmente de la finalidad y de los usuarios. Cuando el diccionario tiene una función activa, las equivalencias son la información principal. En el caso del traductor el objetivo del usuario puede ser la codificación de un texto en la lengua de llegada y, como consecuencia, tendría que ir acompañado de la información pragmática propia sobre el empleo del lema en un determinado contexto. Mientras que, si el diccionario tiene una función predominantemente pasiva, la información se basará más en el lema.

El tratamiento que el lexicógrafo da a estas voces depende, en primer lugar, de los criterios que sustentan la obra lexicográfica: son determinantes la finalidad de la misma y los destinatarios a los que ésta va dirigida. En el diccionario activo las equivalencias constituyen la información principal, con el objeto de permitir al usuario crear un texto en la lengua de llegada (así, son fundamentales tanto el equivalente de traducción como la información pertinente sobre el empleo de éste en un contexto); mientras en el diccionario pasivo, por el contrario, la información se refiere a a s entradas (se centra en el significado exacto de todas sus acepciones. No es infrecuente la postura, eminentemente práctica, que defiende la elección de una vía intermedia con la finalidad desatender a ambas funciones al mismo tiempo. En nuestra opinión, es más aconsejable decantarse por una obra unidireccional, activa o pasiva, de modo que toda la información esté centrada en las necesidades de un grupo concreto de usuarios. (María Teresa Sanmarco, 2006:617)

Marello (1989:23) propone cuatro posibles soluciones en un diccionario bilingüe ante una palabra cultural:

- Préstamo lingüístico.
- Neologismo.
- Equivalente explicativo.
- Traducción genérica: hiperónimo.

Resumiendo lo expuesto anteriormente, desde una perspectiva cualitativa nos interesa analizar los elementos etiquetados como error con las siguientes categorías:

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

Asimismo, notamos que estas etiquetas, por lo menos las tres primeras indicadas, son las que aparecen con mayor frecuencia en nuestro análisis cuantitativo. Las etiquetas semánticas en primer lugar (27,6%), las gramaticales en segundo lugar (17,7%), y las sintácticas en tercer lugar (9,46%). Es fácil suponer que los errores culturales, que pertenecen al ámbito de la comprensión, no están entre los más frecuentes: los textos originales propuestos de carácter descriptivo divulgativo no tenían grandes problemas de naturaleza cultural.

9.4.2. Selección de los instrumentos lexicográficos

Como parte del análisis cualitativo, una vez identificados los errores más comunes se realiza un hipotético recorrido lexicográfico con los diccionarios a disposición. En primer lugar, y como sugiere Newmark (1992, cit. en Bradimonte, 2004) se consultan los diccionarios bilingües seguidos de una minuciosa comprobación en los monolingües:

Por lo que se refiere al procedimiento de consulta, Newmark (1992: 240), desde lo alto de su experiencia, propone lo siguiente: Pueden empezar consultando diccionarios bilingües generales y especializados, consulta que en cualquier caso, tanto si consiguen respuestas o pistas como si no, deberá ir seguida de verificaciones cuidadosas, que incluyen el cotejo de otras fuentes, como los diccionarios monolingües de la LO y la LT, para determinar la equivalencia cognitiva y pragmática, además del curso de la palabra en cuestión de la LT.

Como hemos venido afirmando, los diccionarios pueden consultarse al principio para sacar informaciones generales, pero principalmente como punto de partida para ulteriores investigaciones puesto que, como afirma la mayoría de los estudiosos, casi nunca conseguirán solucionar los problemas. El uso del bilingüe supone un empleo contemporáneo de los monolingües en la LT y LO para confrontar la frecuencia de la palabra, su estatus, sus connotaciones, lo cual favorece, además, la correcta interpretación del término.

Las necesidades del traductor no se limitan solo a la fase transferencia o de re-expresión en la lengua de llegada, son también importantes las de comprensión, desverbalización y revisión —ver las fases principales del proceso traductor según Tarp (2014), sección 3.7.2— y por tanto están relacionadas con la definición de los términos en la lengua de origen y sus equivalentes en la lengua de llegada, así como las colocaciones, las expresiones fijas, la información ortográfica y los aspectos gramaticales y sintácticos, el registro y las convenciones estilísticas. Para algunas de estas necesidades el traductor puede consultar un diccionario bilingüe desde donde encontrar un punto de partida para continuar con búsquedas más específicas en un monolingüe de ambas lenguas.

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

A continuación, exponemos brevemente las características de las obras

lexicográficas consultadas en el recorrido cualitativo dividiéndolas en obras monolingües de italiano y español y obras bilingües italiano-español (Peñín, 2018).

Diccionarios monolingües de italiano

- El *Vocabolario della lingua italiana della Zanichelli* (ZING) cuya primera edición fue publicada por Nicola Zingarelli —que dio su nombre al diccionario— en 1922, ha llegado hoy a su 25ª reimpresión. En la contraportada leemos que contiene 145.000 voces. Esta obra está acompañada por una versión online y una en CD-ROM. Los estudiantes de Unibo tienen acceso a la versión online gratuitamente por lo que suele ser su diccionario monolingüe de referencia en italiano.
- El diccionario general *Vocabolario della lingua italiana della Treccani* (Treccani), obra publicada por el Istituto dell'Enciclopedia Italiana se puede consultar en su versión gratuita online desde 2009.

Diccionarios monolingües de español

- El *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), es la obra central de la Real Academia Española (RAE). Se trata de un diccionario sincrónico, general y normativo que, aunque no está exento de críticas, está considerado por la mayor parte de los teóricos lexicográficos, un punto de referencia de la lengua española. La 23ª y última edición se publicó en 2014 y en ella tomaron parte todas las academias de la Asociación de Academias de la Lengua Española. La 22ª edición está disponible gratuitamente online.
- El *Diccionario de uso del español actual*, conocido también como CLAVE, es un diccionario de carácter descriptivo, publicado por primera vez en 1997 por Ediciones SM. Su novena edición de 2012 puede consultarse gratuitamente online.

Esta obra ha sido proyectada en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera.

Diccionarios bilingües italiano/español-español-italiano

- El *Grande dizionario di spagnolo. Gran dizionario italiano-español* fue publicado por Laura Tam por la casa Hoepli en 1997 en versión de papel y en CD-ROM. Esta obra fue reconocida inmediatamente como un instrumento innovador por su concepción macro y microestructural. Tras un análisis detallado Elena Liverani afirmó que:

Non rimane, dunque, che consigliare la consultazione del dizionario Tam, pubblicato da Hoepli, opera non priva di limiti, su cui molti hanno già scritto, ma che certamente rappresenta lo strumento più completo ora a disposizione. Laura Tam, peraltro, sta lavorando proprio in questo periodo alla redazione di una nuova edizione e presto potremo dunque avere a disposizione una versione perfezionata di questo dizionario (2003, 21).

- Efectivamente, en 2004, se publicó una segunda edición, y cinco años después una tercera (TAM09), actualmente en comercio que mantiene la versión en CD-ROM y a la que se ha añadido una versión gratuita online.
- *Il Grande dizionario di Spagnolo. Dizionario spagnolo-italiano italiano-español* (ZAN12), publicado en 2012 por la editorial Zanichelli, cuyos autores son Adriana Padoan y Rossend Arqués, además de la versión en papel, se propone en DVD-ROM, en versión descargable y online. Al igual que sucede con el Zingarelli, gracias a una convención de la universidad con esta editorial el alumnado de Unibo tiene acceso a esta última versión gratuitamente

Ambos diccionarios se definen a sí mismos como generales bidireccionales y como instrumento de asistencia tanto en la descodificación como en la codificación de textos. Ninguno de los prólogos identifica un grupo de usuarios específicos aunque la figura del traductor aparece mencionada en el ZAN12:

La volontà è stata quella di creare un vero dizionario bidirezionale, diretto a entrambi i gruppi di parlanti, come si evince in particolare dall'uso della versione elettronica. Nella sezione spagnola sono state messe in rilievo le peculiarità di questa lingua pensando ai bisogni di studenti, traduttori e utenti comuni italiani, per permettere loro non solo di comprendere ma anche di produrre testi. Lo stesso è avvenuto per la sezione italiana.

Aunque los autores lo describen como un auténtico diccionario bidireccional, es importante recordar las palabras de Liverani (2002:19):

...in realtà tale dizionario non esiste, e tutti i dizionari bilingui, indipendentemente dal fatto che lo dichiarino esplicitamente o meno, hanno comunque una direzione privilegiata che favorisce l'attività o di chi domina la lingua d'arrivo o quella di partenza.

PARTE III: ANÁLISIS DE RESULTADOS

10. Análisis cuantitativo: resultados

Se presentarán los resultados del análisis del corpus siguiendo una perspectiva general para luego acercarnos a un punto de vista más detallado en el análisis cualitativo. En este apartado, se analizarán los datos en su conjunto con la intención de identificar las tendencias en las actuaciones de nuestros estudiantes, aunque se tendrá siempre en cuenta que las reducidas dimensiones del corpus y las características tan específicas del grupo de muestra no permitirá extraer conclusiones totalmente extrapolables.

Aunque el corpus está recogido en dos años académicos consecutivos, en este proyecto se considera una muestra única y no se realizarán estudios comparativos porque este tipo de observaciones nos alejaría del objetivo principal. Sin embargo, el programa empleado consiente —como posible futura línea de investigación— realizar un estudio comparativo de los resultados de ambos grupos, identificando las diferencias en cada una de las áreas registradas.

Según diversos autores (Torrijano, 2006; Ferreira, 2017) los errores pueden analizarse cuantitativamente según el número de veces que aparecen, el contexto y la repetición de los mismos. Como consecuencia, hay dos formas de determinar la identificación de los errores por su valor numérico:

1. Frecuencia: referida al número de veces que se detecta un error en cualquier muestra de textos. La frecuencia puede definirse de dos maneras: absoluta (cuando se cuenta cada aparición del error) y relativa (cuando se cuenta el número de ocurrencias de un error en proporción con la extensión del texto)

2. Sistemática: la sistemática determina qué tipo de errores son sistemáticos y cuáles son repetitivos dentro de la producción de un mismo estudiante. Este estudio se realiza cuando se pretende determinar qué errores se mantienen a lo largo del tiempo en un mismo sujeto para diferenciar los que son errores duraderos o sistemáticos, de las equivocaciones puntuales y los lapsus. (Ferreira, 2017). Este último, aunque es indudablemente interesante, no responde al objetivo de la presente investigación nuestro objetivo.

El estudio analiza los errores desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo. El objetivo del análisis cuantitativo es determinar los errores más frecuentes en el corpus TRADITES, esto es, delimitar la frecuencia total de errores.

El programa empleado para la anotación de errores nos proporciona la información necesaria para llevar a cabo el análisis estadístico de los datos previsto. En primer lugar, se van a recoger en la siguiente tabla los datos de las categorías generales proporcionados por el programa para ir desglosando cada una y examinar los porcentajes de cada una de las subcategorías.

10.1. Resultados generales

describe Statistics: Features		
Project:	ErrorTradu	
Unit:	Error_análisis:error-trad	
Counting:	Local	
Date:	Wed Aug 21 11:14:35 2019	
Feature	N	Percent
Total Units	2057	
ERRORTRAD		
expresión-tll	1479	72%
comprensión-to	577	28%
funcionales	1	0.05%
aciertos	75	-

Tabla 22. Composición general

Como se puede observar en la tabla 22, los datos obtenidos indican que un 72% de los errores seleccionados y etiquetados corresponden a la categoría errores de expresión, es decir, aquellos que afectan a la lengua de llegada mientras que, en segundo lugar, aparecen los errores de comprensión, o aquellos que afectan a la lengua original, con casi un 30%. El número total de errores etiquetados —la unidad de medida es el segmento seleccionado que puede estar compuesto por una palabra o más— es de 2057 —en la cantidad total de unidades seleccionadas y etiquetadas como error no se han contado los aciertos—. Los aciertos identificados constituyen 75 segmentos y errores funcionales solo se ha señalado 1.

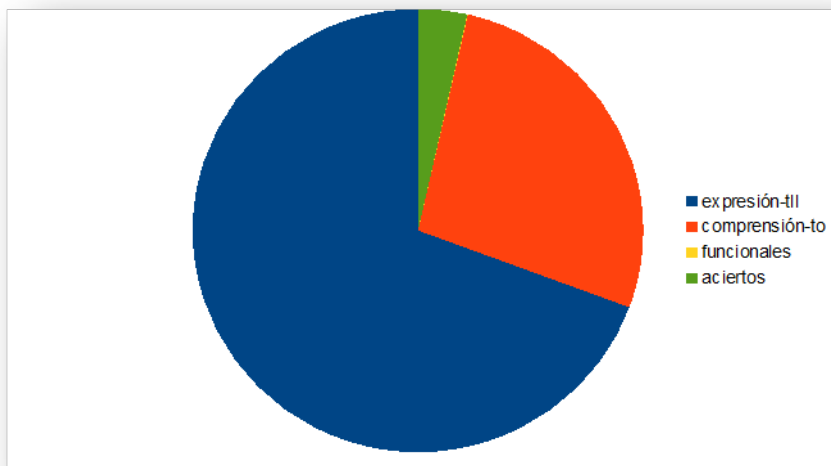


Figura 10. Composición general 1

Se proponen los mismos resultados en el siguiente gráfico donde la diferencia resulta más evidente: se aprecia que son 3 veces más frecuentes.

A continuación, se irán observando las diferentes tipologías de error desglosando las categorías principales en subcategorías y así consecutivamente.

10.2. Errores de expresión

Feature	N	Percent
TOTAL UNITS	2057	
EXPRESIÓN-TLL	N=1475	
ortotipográfico	166	8%
gramatical	382	18,5%
semántico	594	29%
sintáctico	203	10%
textual	51	2,5%
estilístico	62	3%
tipográfico	17	0,8%

Tabla 23. Errores de expresión absolutos

La tabla 23 nos indica el número de errores por cada una de las subcategorías de los errores de expresión. El porcentaje se calcula sobre el número de errores totales identificados (*total units*: 2057). Resulta evidente que destacan los errores semánticos (594 o el 29%), seguidos de los errores gramaticales (382 o el 18%). A continuación, los errores sintácticos (203 o 10)% y ortotipográficos (166 o el 8%).

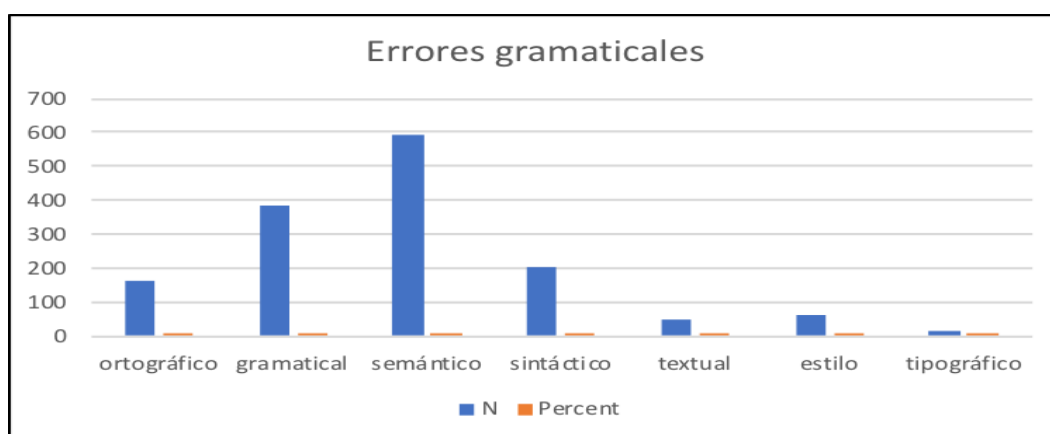


Figura 11. Errores de expresión

Ranking (del más frecuente al menos frecuente)	Tipo de error	Número de errores
1	Semántico	594
2	Gramatical	382
3	Sintáctico	203
4	Ortotipográfico	166
5	Estilístico	62
6	Textual	51
7	Tipográfico	17

Tabla 24. Ranking de errores de expresión

A continuación, se exponen los datos específicos con respecto a estas subcategorías y sus posteriores divisiones en orden de frecuencia, es decir, empezando por los errores de naturaleza semántica que a su vez se han dividido en errores de léxico, de expresión y de colocación y así consecutivamente.

Ranking	Feature	N	Percent
	TOTAL UNITS	2057	
	SEMÁNTICO	N=594	
1	selección_léxico	516	25%
2	expresión	63	3%
3	colocación	15	0,7%

Tabla 25. Errores semánticos

Entre los errores semánticos hay una clara predominancia de los errores léxicos (24,03%), en relación con los errores de expresión (2.93%) o de colocación (0.07%).

Ranking	Feature	N	Percent
	TOTAL UNITS	2057	
	GRAMATICAL	N=382	
1	preposición	147	7%
2	verbo	70	3,4%
3	artículo	54	2,6%
4	adjetivo	37	1,8%
5	sustantivo	25	1,2%
6	apócope	17	0,8%
7	adverbio	16	0,8%
8	posesivo	10	0,5%
9	demonstrativo	3	0,14%
10	pronombre	2	0,09%
11	conjunción	1	0,05%
12	relativo	0	0%

Tabla 26. Errores gramaticales

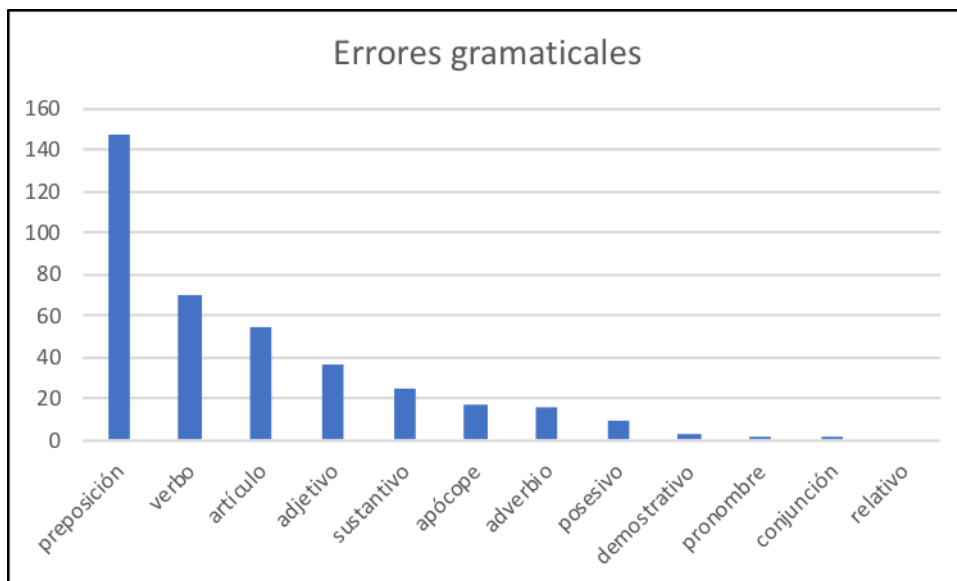


Figura 12. Errores gramaticales

Observando los errores seleccionados dentro de la categoría gramatical, se puede comprobar que los más frecuentes han sido los errores que afectan a una preposición (6,85%), seguidos de los que afectan a un verbo (3,26%). Los terceros más frecuentes han sido los errores que conciernen a artículos (2,52%), seguidos de los adjetivos (1,72%) y los sustantivos (1,16%).

El tercer lugar entre los errores de expresión lo ocupan los errores sintácticos que se han dividido a su vez, en errores en el orden de las palabras, calcos sintácticos y otro tipo de errores de difícil tipificación. Como se puede observar en la siguiente tabla, los calcos sintácticos (8,9%) son predominantes entre los errores sintácticos.

Ranking	Feature	N	Percent
	TOTAL UNITS	2057	
	SINTÁCTICO-TYPE	N=200	
1	calco-sintáctico	182	8,9%
2	sintáctico-otro	12	0,6%
3	orden-de-las-palabras	6	0,3%

Tabla 27. Errores sintácticos

Los errores de ortografía se han dividido, a su vez, en tres categorías dependiendo de si el error era de puntuación, acentuación o un uso incorrecto de las mayúsculas o minúsculas según el caso. Así, el resultado estadístico de esta categoría se ha mostrado como sigue:

Ranking	Feature	N	Percent
	TOTAL UNITS	2057	
	ORTOTIPOGRÁFICO-TYPE	N=150	
1	mayúscula-minúscula	55	2,7%
2	puntuación	48	2,3%
3	acentuación	47	2,3%

Tabla 28. Errores ortotipográficos

A partir de ahora, se analizarán los datos obtenidos por el programa con respecto a los errores de comprensión, esto es, errores que afectan al texto de partida.

10.3. Errores de comprensión

Feature	N	Percent
TOTAL UNITS	2057	
COMPRESIÓN-TLL	N=577	
estratégico	483	23,5%
pragmático	94	4,6%

Tabla 29. Errores de comprensión absolutos

La tabla 29 indica el número de errores de cada una de las subcategorías de los errores de comprensión y su porcentaje sobre el número de errores totales identificados (*total units*: 2057). Resulta evidente que destacan los errores estratégicos (23,5%) con respecto a los pragmáticos (4,6%). Desglosando los errores estratégicos en las subcategorías establecidas se observará cuáles han sido los tipos de error más comunes dentro de esta clase:

Ranking	Feature	N	Percent
	TOTAL UNITS	2057	
	ESTRATÉGICO	N=483	
1	no_mismo_sentido	233	11%
2	ampliación	88	4,2%
3	sin_sentido	67	3,2%
4	omisión	43	2,1%
5	atenuación	26	1,2%
6	reducción	25	1,2%
7	redundancia	1	0,05%
8	alusiones-extralingüísticas-mal-solucionadas	0	0

Tabla 30. Errores estratégicos



Figura 13. Errores estratégicos

Por lo que respecta a los errores estratégicos, destacan en cuanto a su frecuencia los errores de 'no mismo sentido' (10,85%) ya que representan casi la mitad de los errores estratégicos. En un segundo lugar, encontramos errores de ampliación (4,10%) seguidos de los errores de sin sentido (3,12%) y de omisión (2,00%). La atenuación, la reducción y la redundancia, en este orden concluyen la lista de errores.

En cuanto a los errores pragmáticos repartidos en errores de 'registro', referencias culturales y convenciones genéricas aparecen distribuidos de la siguiente manera:

Ranking	Feature	N	Percent
	TOTAL UNITS	2147	
	PRAGMÁTICO	N=94	
1	referencia_cultural	62	3%
2	convenciones_genéricas	21	%
3	registro	11	0,5%

Tabla 31. errores pragmáticos

En la tabla 31 vemos que solo se ha etiquetado un error funcional, por lo que no consideramos el dato relevante estadísticamente. En cuanto a los aciertos podemos ver que se han señalado el 3,52% de los segmentos etiquetados, dato que nos parece interesante señalar, aunque desde un punto de vista cuantitativo sea irrelevante. En la siguiente sección en la que analizaremos los datos desde un punto de vista cualitativo, prestaremos más atención a esta categoría.

10.4. Conclusiones

Una vez examinados los datos de los errores más relevantes, se propone una tabla con la clasificación de los errores más frecuentes. La columna 'Feature' corresponde a la etiqueta utilizada para clasificar el segmento tal y como aparece en el programa⁶². La siguiente columna, 'N' establece el número de segmentos⁶³ que tiene esa misma etiqueta. La tercera columna, 'Percent' determina el porcentaje de errores con calculado sobre el total de errores anotados en el corpus. En la columna 'Ranking' aparece el número de clasificación por frecuencia de un determinado error; esta columna organiza los errores de mayor (mayor frecuencia) a menor (menor frecuencia).

⁶² Las definiciones para cada categoría se pueden consultar en la sección 9.3 de la presente tesis.

⁶³ El segmento es la parte del texto seleccionada que puede estar compuesto por un solo término o un grupo de palabras dependiendo del elemento al que se le ha aplicado la etiqueta.

Ranking	Feature	N	Percent
	TOTAL UNITS	2057	
1	selección léxico	516	25%
2	no mismo sentido	233	11%
3	calco-sintáctico	182	8,9%
4	preposición	147	7%
5	ampliación	88	4,3%
6	verbo	70	3,4%
7	sin sentido	67	3,2%
8	expresión	63	3%
9	referencia cultural	62	3%
10	mayúscula/minúscula	55	2,7%
11	artículo	54	2,7%
12	conectores	50	2,4%
13	puntuación	48	2,3%
14	acentuación	47	2,3%
15	omisión	43	2,1%
16	adjetivo	37	1,8%
17	formulación-poco-clara-o-imprecisa	37	1,8%
18	atenuación	26	1,3%
19	sustantivo	25	1,2%
20	reducción	25	1,2%
21	falta-riqueza-expresiva	23	1,1%
22	convenciones genéricas	21	1%
23	apócope	17	0,8%
24	adverbio	16	0,8%
25	combinación léxica/colocación	15	0,7%
26	sintáctico-otro	12	0,6%
27	registro	11	0,5%
28	posesivo	10	0,5%
29	orden-de-las-palabras	6	0,3%
30	demostrativo	3	0,14%
31	pronombre	2	0,1%
32	repetición-innecesaria	2	0,1%
33	conjunción	1	0,05%
34	redundancia	1	0,05%
35	coherencia	1	0,05%
36	relativo	0	0%
37	alusiones-extralingüísticas-mal-solucionadas	0	0%

Tabla 32. clasificación de errores por frecuencia

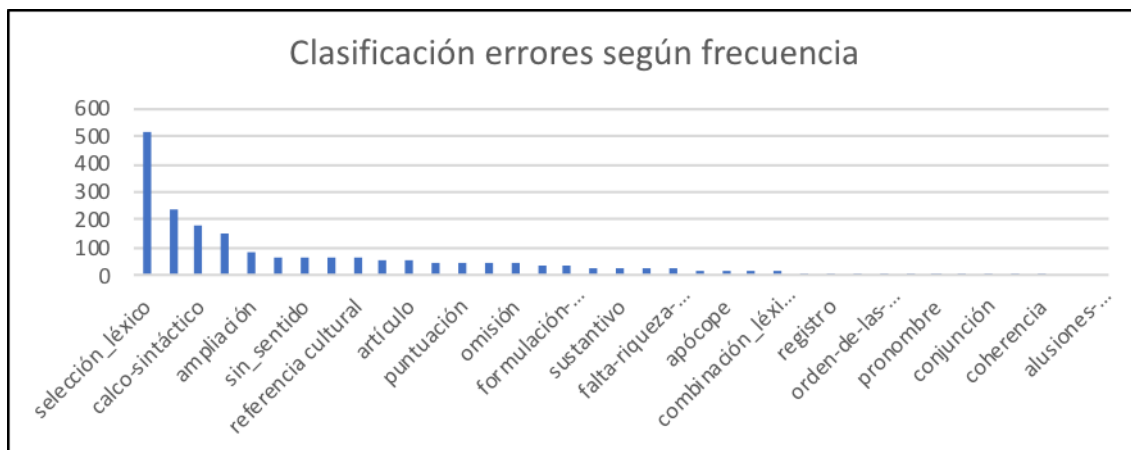


Figura 14. Clasificación de errores según la frecuencia

El dato más relevante que se observa es que el 72% de los errores etiquetados pertenecen a la categoría de errores de expresión, es decir, aquellos relacionados con la lengua de llegada, una frecuencia importante con relación al 30% los errores de comprensión, o aquellos relacionados con la lengua original. Este dato —que coincide con la intuición inicial— es comprensible y natural si se tiene en cuenta que los estudiantes no están traduciendo hacia su lengua materna. Estos primeros resultados parecen apoyar la hipótesis de que en la traducción inversa la dificultad mayor se traslada a la fase de reconstrucción del texto en la lengua de llegada y no radica en la fase de comprensión como sucede en la traducción directa.

Profundizando en los diferentes niveles de análisis se observa que los errores más numerosos dentro de la categoría errores de expresión son los semánticos (29%), gramaticales (18%), y sintácticos (10%) que superan —o casi— el 10% del total de los errores encontrados. Por otro lado, en la categoría de errores de comprensión tienen un papel importante los errores estratégicos (23,50%) con, a la cabeza, los errores de no mismo sentido (11%). Este límite es el establecido inicialmente como criterio de frecuencia para seleccionar los elementos objeto de nuestro análisis cualitativo.

Nuestro análisis cuantitativo demuestra que, en general, la complejidad del sistema gramatical, semántico y sintáctico representa un área de dificultad para el alumnado, lo que corrobora nuestra hipótesis de partida. Los resultados obtenidos se consideran en el estudio el punto de partida para proceder con el análisis cualitativo y reconocer, una vez concluido, cuáles de estos errores pueden estar directamente relacionados con la competencia lexicografía.

11. Análisis cualitativo: resultados

El análisis cualitativo ayudará a responder a la pregunta formulada previamente: ¿cuáles son los errores relacionados directamente con la competencia lexicográfica? Para responder a esta cuestión, en esta sección se van a analizar algunos ejemplos de los errores etiquetados durante la fase de anotación del corpus. La elección de los elementos de análisis no es aleatoria, sino que responde a varios criterios. En concreto, se analizarán las categorías fácilmente observables por los evaluadores siguiendo los criterios que se exponen a continuación:

- 1) Las etiquetas empleadas con más frecuencia en el análisis, es decir, las que han superado un porcentaje del 10% con respecto al total de los errores etiquetados ya que se considera que esta proporción responde a un problema que puede considerarse grupal y no individual.
- 2) Los elementos directamente relacionados con la competencia lexicográfica que se pretende desarrollar en la propuesta didáctica, ya que el objetivo del análisis es comprobar si la información necesaria para prevenir el error detectado se encontraba a disposición del alumnado en las obras lexicográficas consultadas.

Así, respondiendo a estos criterios, desde un enfoque cualitativo se pretende analizar los elementos etiquetados como error con las siguientes categorías:

- Errores gramaticales, entre ellos los más frecuentes: preposiciones,

artículos, y verbos.

- Errores semánticos: de selección léxica, expresiones y colocaciones.
- Errores sintácticos.
- Errores culturales/ convención genérica.

Aunque los errores culturales no están entre los más frecuentes en el análisis cuantitativo, representan un aspecto interesante de análisis debido al creciente interés que han despertado en el ámbito de la lexicografía en las últimas décadas⁶⁴.

Se ha considerado necesario hacer algunas observaciones acerca de los segmentos que se han clasificado como “aciertos”, es decir, aquellas equivalencias que han resultado ser buenas o muy buenas propuestas ante un problema de traducción. De esta manera, se observa que parte del alumnado ha sido capaz de resolver problemas que otros no han podido solventar. Sin embargo, no se ha podido averiguar si las buenas equivalencias han sido resultado del conocimiento lingüístico del alumnado o de un uso adecuado de las herramientas lexicográficas analizadas, algo que podría investigarse a través de técnicas más específicas como las entrevistas o los *Think-aloud protocols* (TAPs)⁶⁵. Sin embargo, el objetivo concreto de este estudio es examinar si los diccionarios empleados ofrecen o no esta información al usuario y no averiguar la causa del error o del acierto.

Una vez establecidos los criterios de selección de los elementos objeto del análisis cualitativo, el recorrido previsto consiste en consultar las obras lexicográficas bilingües y monolingües detalladas en la sección 9.3.1. En primer lugar, se consultarán los dos

64 Los diccionarios bilingües en los últimos años han demostrado un incremento del interés por los contenidos culturales, ya no se conciben como un instrumento destinado a la traducción, sino que se ha revalorizado su función descodificadora. Ha pasado de ser una herramienta de comprensión a ser una herramienta de producción. Hensch y Omeñaca (2004:38) denominan a esta categoría de palabras “vocabulario de civilización” y las describen como «un cierto caudal de palabras que designan cosas propias de cada país y que, por lo tanto, son intraducibles». Sin embargo, añaden, es muy importante que un usuario normal encuentre una representación de dicho tipo de léxico en un diccionario bilingüe.

65 Think-aloud Protocols (TAPs) es una metodología de investigación utilizada con frecuencia en los Estudios de traducción orientados al proceso (TS) (Bernardini, 2001). El método consiste en observar al sujeto mientras está trabajando y registrar lo que piensan en todo momento. De esta manera se pueden estudiar los problemas que el sujeto va encontrando en el momento en que sucede.

diccionarios bilingües online gratuitos en el siguiente orden —empezando por el de más reciente publicación—: *Il Grande dizionario di Spagnolo. Dizionario spagnolo-italiano italiano-español* de Zanichelli (2012) y el *Grande dizionario di spagnolo. Gran dizionario italiano-español* de Hoepli (2004). Cuando la información encontrada no sea suficiente para resolver el problema identificado, se consultarán los diccionarios monolingües de español: *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) de la Real Academia Española (versión online) y *el Diccionario de uso del español actual*, o CLAVE (versión online). Se consultarán asimismo los diccionarios monolingües de italiano, el *Vocabolario della lingua italiana della Zanichelli* (versión online) cuando sea necesario y el *Vocabolario della lingua italiana Treccani* (versión online).

11.1. Errores gramaticales

11.1.1. Preposiciones

En las próximas tablas se expondrán los errores relacionados con preposiciones, y por tanto, etiquetados como “preposición” para luego analizarlos en detalle.

Texto 1. Etiqueta: error preposición			
Original	Context	Text	Context
1. Dopo un secolo si rivede in Italia un pittore che era stato tra i protagonisti [...]	vuelve a presentar en Italia	un	pintor que había sido uno de
	se vuelve a exponer en Italia	el	pintor que había sido uno de
	Ferrara, donde se podrá admirar		otro Sorolla, íntimo y experime
	siglo, vuelve a verse en Italia	un	pintor que había sido uno de
2. [...] tra i protagonisti delle prime Biennali di Venezia, cui partecipò con assiduità sino al 1905	primeras bienales de Venecia	a	las que participó asiduamente
	primeras Bienales de Venecia,	a	las que participó con regular

	primeras Bienales de Venecia,	a	las cuales participó asiduamente
	stas de la Bienal de Venecia,	a	la que participó hasta el 190
	Venecia. El artista participó	a	la exposición hasta 1905, cua
	primeras Bienales de Venecia,	a	las cuales participó con cons
	ha participado con frecuencia	a	esta exposición hasta 1905, a
	primeras Bienales de Venecia,	a	las que participó habitualmen
	olla participó constantemente	a	la Bienal de Venecia hasta 19
	olla participó constantemente	a	la Bienal de Venecia hasta 19
	ones de la Bienal de Venecia,	a	la que participó con asiduida
3. Genio per troppo tempo dimenticato, travolto dalla fama di Picasso, di Dalí, di Miró [...]	genio que había sido olvidado	por	mucho tiempo, aplastado por l
	vo Sorolla! Un genio olvidado	por	mucho tiempo, abrumado por la
	ue se ha quedado en el olvido	por	demasiado tiempo, eclipsado p
	nido, Sorolla! Genio olvidado	por	demasiado tiempo, arrollado p
	greso Sorolla! Genio olvidado	por	mucho tiempo, quedado eclipsa
	! Un genio caído en el olvido	para	demasiado tiempo, arrastrado
	do Sorolla! Un genio olvidado	por	mucho tiempo y arrollado por
	Un talento que se ha olvidado	por	demasiado tiempo y que ha pas
	a! Genio que ha sido olvidado	por	demasiado tiempo, arruinado p
	Un genio artístico olvidado	por	demasiado tiempo, eclipsado p
	la! Su talento quedó olvidado	por	demasiado tiempo, atropellado
4. Ma questo di Ferrara è un ritorno discreto	Dalí, de Miró. Pero la vuelta	en	Ferrara es una reaparición di
	asso, Dalí y Miró. Su regreso	en	Ferrara, sin embargo, es muy
	sso, Dalí, Miró. Este regreso	en	la ciudad de Ferrara es, sin

Tabla 33. Texto 1. Etiqueta error preposición

El primer caso propuesto representa un error por omisión de la preposición “a” ante complemento directo de persona. Se puede comprobar que en el diccionario bilingüe ZAN14 que, en la sección española, bajo la entrada número 3 (prep.) de la voz “a”, el diccionario advierte al lector de esta función de la preposición:

◀a (3)

prep. [con el art. m. sing. toma la forma a/1 [compl. directo de persona] no se traduce: ¿has llamado a Juan? hai chiamato Juan?; ayer conocí a tu colega ieri ho conosciuto il tuo collega

(ZAN12)

La dificultad se encuentra en el hecho de que el alumnado tiene que dirigirse a la sección española y a la preposición A para encontrar la información contrastiva que necesita. Sin embargo, esta actividad la realizará solo en el caso de que ya se sepa que existe esta posibilidad. En cambio, si el alumno desconoce esta función es difícil que encuentre esta advertencia en la sección italiana donde no se ha encontrado ninguna referencia a este problema contrastivo concreto.

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

El segundo error corresponde al verbo con complemento preposicional PARTICIPAR. El error se produce, en realidad, por un calco que podría definirse sintáctico, aunque hemos decidido incluirlo en esta categoría al ser muy específico su problema de contrastividad. Imaginamos que un estudiante que afronta la traducción del verbo PARTICIPAR y se cuestiona cuál es la preposición que acompaña al verbo, empezaría su búsqueda en la sección española de este mismo verbo en un diccionario bilingüe. De la hipotética consulta resultaría que:

participar ▶ /partiθi'par/

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

(ZAN12)

La primera acepción del verbo es la que corresponde al significado que nos interesa — tomar parte— y en los tres ejemplos que el diccionario ofrece se indica que la preposición que la lengua española emplea es EN y no A como en italiano. El alumno para obtener dicha información, por lo tanto, se ve obligado a leer los ejemplos que propone el diccionario donde las preposiciones no aparecen evidenciadas de ninguna manera.

Sin embargo, en caso de que el estudiante se planteara la duda, podría continuar la búsqueda en los dos diccionarios monolingües que tenía a disposición. En el primero de los casos

participar par·ti·ci·par

v.

1 Referido a una actividad, tener o tomar parte en ella: *Nuestra empresa participa en la construcción de esa autopista construyendo las pasarelas para peatones. Esta es la segunda vez que participa en un torneo de alta competición.*

2 Referido a un todo, recibir una parte de él: *Los obreros participan también de los beneficios de la empresa. Participo de tu alegría por el éxito.*

3 Notificar, comunicar o dar parte: *Ya ha llegado la invitación en la que nos participan su boda.*

ETIMOLOGÍA Del latín *participare*.

MORFOLOGÍA Verbo reg. → .

SINTAXIS 1. Constr. de la acepción 1: *participar EN algo*. 2.

Constr. de la acepción 2: *participar DE algo*.

(CLAVE)

seve que además de los ejemplos, ya propuestos en el ZAN12, la nota sintáctica final resalta la construcción del verbo participar con la preposición que se está buscando en la acepción que señala: participar EN algo.

El tercero de los casos (3) también se debe a un calco sintáctico. La preposición italiana *per* tiene entre sus usos el de complemento de tiempo continuado y suele ser fuente de error entre los estudiantes de lengua española la traducción de la misma por la preposición POR que en español europeo es infrecuente y poco natural, al emplear con más naturalidad la preposición DURANTE o directamente sin mediación de una preposición. Llevando a cabo una sencilla consulta lexicográfica se advierte que en la segunda acepción propuesta por ZAN12

Sezione Italiano-Spagnolo ◀ **pér**

A prep. [fondendosi con gli art. determ., dà origine alle prep. art. lett. o poet. m. sing. *per*; m. pl. *pei*]

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

(ZAN12)

la obra indica al lector que en este tipo de expresiones de tiempo la preposición italiana *per* no tendría como equivalente POR sino que no se traduciría o bien, proponen como traducción la preposición DURANTE. La primera opción va acompañada de dos ejemplos de uso que aclararían las posibles dudas al usuario.

El caso número 4 es un clásico ejemplo de la contrastividad ítalo- española. De nuevo, con una sencilla consulta en el diccionario bilingüe se descubre que el estudiante habría encontrado en los ejemplos de la primera acepción que la preposición correcta para emplear en esta frase sería la preposición A y no EN:

Sezione Italiano-Spagnolo **ritorno**

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

(ZAN12)

Texto 2. Etiqueta: error preposición

Original	Context	Text	Context
Per l'Italia, il Liberty ha rappresentato una tendenza, un movimento di rinnovamento, [...] le aspirazioni del paese alla modernità.	ase las aspiraciones del país	hasta	la modernidad, superando otra
	ase las aspiraciones del país	hacia	la modernidad, para superar e
	aba las aspiraciones del país	hacia	la modernidad y superaba el h
	ra las aspiraciones del país	hacia	la modernidad, alejándose del
	nar las aspiraciones del país	hacia	la modernidad, superando el h

Tabla 34. Texto 2. Etiqueta error preposición

En el segundo texto aparece un único error recurrente y es el uso de la preposición A o HACIA en la traducción de la construcción *aspirazioni a*. Consultando la acepción correspondiente en ambos diccionarios bilingües:

Sección Español-Italiano **Declinación aspiración** /aspira'θjon/

s.f. [pl. aspiraciones]

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

(ZAN12)

aspirazione

\aspirat'tsjone\ [sf]

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

(TAM09)

se aclara que la construcción no aparece en ninguno de los dos. Seguimos nuestra búsqueda en los diccionarios monolingües a disposición.

aspiración as·pi·ra·ción
 s.f.
 2 Pretensión o deseo de conseguir o de alcanzar algo: *Este trabajo colma mis aspiraciones profesionales.*
 (CLAVE)

aspiración
 Del lat. *aspiratio, -ōnis*.
 2. f. Acción y efecto de pretender o desear algún empleo, dignidad u otra cosa.
 (RAE)

Sin embargo, en los ejemplos de las obras no se halla la clave que pueda ayudarnos a identificar la construcción adecuada. Un hipotético estudiante, ante esta situación, tendría que profundizar su investigación documental a través de otros instrumentos como los corpus lingüísticos.

Texto 3. Etiqueta: error preposición

Original	Context	Text	Context
2. l'apparizione dei santi [...], mentre egli vede i suoi confratelli che vanno ad evangelizzare il mondo	Evangelios, mientras que él ve		sus hermanos que evangelizan e
	e los Evangelios, mientras él	ve sus	cofrades ir a evangelizar el
	s Evangelios, mientras que él	ve sus	cofrades que van a evangeliza
4. [...] a destra, San Domenico resuscita il giovane Napoleone Orsini caduto da cavallo	derecha, San Domingo resucita	el	joven Napoleone Orsini, que c
	recha, Santo Domingo resucita	el	joven Napoleón Orsini caído d
	a Santo Domingo que resucita	el	joven cardenal Napoleone Orsi
	a, Santo Domingo hace revivir	el	joven Napoleón Orsini caído d
5. [...] il miracolo dei pani, tema prediletto dai Domenicani per ornare i refettori in alternativa all'Ultima Cena.	o de los Panes, tema favorito	por	los dominicanos para decorar
	de los panes, tema predilecto	por	los dominicos para decorar lo
	o de los panes, tema favorito	por	los dominicos para decorar lo
	los panes, el tema	por	los Dominicos

	predilecto		para decorar lo
	los panes, un tema predilecto	por	los dominicos para decorar lo
	de los panes, tema predilecto	por	los Dominicanos para adornar lo
	s, es uno de los predilectos	por	los frates Dominicanos a la h
	s, uno de los temas favoritos	por	los dominicos para decorar lo
	ta era la temática predilecta	por	los dominicanos para decorar
	a unos de los temas favoritos	por	los Dominicanos, que así deco
	Se trata del tema predilecto	por	los Dominicanos para la decor
6. [...] la predilezione per i toni squillanti ed i cangiantismi,	ta ecléctica, la predilección	de	tonos intensos y temporales,
	ta ecléctica, la predilección	para	los tonos llamativo e irisado
	eta ecléctica, la preferencia	de	los tonos fuertes y temporale
	ctica paleta, la predilección	de	tonalidades fuertes y cambian
	ctica paleta, la predilección	para	las tonalidades intensas y to

Tabla 35. Texto 3. Etiqueta error preposición

Los dos primeros ejemplos se deben a la omisión de la preposición A ante complemento directo de persona. Se reproduce un error que ya se se observaba en el primer texto. Es evidente la frecuencia de este error entre los estudiantes itálofonos de español⁶⁶.

En el tercer caso que se muestra en la tabla, la dificultad radica en la traducción de la construcción *prediletto dai* que gran parte de los estudiantes ha traducido con la preposición POR cuando lo natural hubiera sido DE. Solo el adjetivo participial PREFERIDO admitiría la preposición POR mientras que sus sinónimos PREDILECTO y FAVORITO no. Para llegar a esta conclusión habría sido forzosa una investigación en un corpus acerca de las características de los tres términos o consultar un libro de gramática.

⁶⁶ Algunos autores como Bailini (2016) señalan este tipo de error como uno de los más idiosincráticos entre los estudiantes de español con italiano como lengua nativa.

El caso 6 nos propone un problema semejante al anterior en una construcción con sustantivo *predilezione per*. En este caso, a diferencia del anterior, los diccionarios consultados sí proponen en la sección italiana, la preposición equivalente en español.

Sezione Italiano-Spagnolo **predilezione**

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

(ZAN12)

Texto 4. Etiqueta: error preposición

Original	Context	Text	Context
1. La mostra alla National Gallery di Londra [...] presenta l'artista in una luce nuov	Rembrandt van Rijn, presenta	e	l artista de manera innovadora
	van Rijn, presenta al artista	en	una nueva luz que permite un
	Rembrandt van Rijn y presenta	el	artista desde una nueva persp
	embrandt van Rijn, y presenta	el	artista desde una nueva persp
	Rembrandt van Rijn y presenta	el	artista bajo una perspectiva
	Rembrandt van Rijn, presenta	el	artista bajo una nueva prospe
	Rembrandt van Rijn y presenta	el	artista bajo una perspectiva
	Rembrandt van Rijn, presenta	el	artista por una nueva perspec
	Rembrandt van Rijn, presenta	el	artista bajo una nueva luz qu
	Rembrandt van Rijn, presenta	el	artista bajo una nueva luz, p
2. Le stampe, incisioni, e acqueforti dimostrano la sua determinazione a sperimentare tecniche e metodologie diverse	os, muestran su determinación	de	experimentar técnicas y metod
	s demuestran su determinación	para	experimentar técnicas y metod

	manifiestan su determinación	para	experimentar técnicas y metod
	la determinación de Rembrandt	al	experimentar técnicas y metod
	s demuestran su determinación	hacia	la experimentación de técnica
	tes muestran su determinación	de	experimentar técnicas y metod
	s demuestran su determinación	para	experimentar técnicas y método
	s demuestran su determinación	a	experimentar técnicas y método
	s demuestran su determinación	para	probar técnicas y metodología

Tabla 36. Texto 4. Etiqueta error preposición

En el texto 4 se hallan tres ejemplos interesantes para el estudio. En el primero, el habitual error por omisión de la preposición A como introducción al complemento directo de persona.

En el segundo caso, se expone un problema de régimen preposicional de la construcción «sustantivo + preposición» con el sustantivo “determinación”. *Determinazione* con la acepción de “voluntad de hacer algo con decisión” en italiano rige la preposición A mientras que en español los diccionarios consultados no ofrecen información al respecto, ni siquiera en los ejemplos propuestos. El traductor en este caso habría necesitado consultar un corpus monolingüe para encontrar un equivalente válido como la construcción española “determinación por” o con menor frecuencia “en”.

11.1.2. Verbos

En las próximas tablas se expondrán los errores relacionados con verbos, y por tanto, etiquetados como “verbo” para luego analizarlos en detalle.

Texto 1. Etiqueta: error verbo

Original	Context	Text	Context
Dopo un secolo si rivede in Italia un pittore che era stato tra i protagonisti delle prime Biennali di Venezia	vuelve a Italia un pintor que	había sido	protagonista de las primeras
	vuelve a Italia un pintor que	había sido	uno de los protagonistas de l
	n siglo después un pintor que	había estado	entre los primeros protagonis
	talia uno de los pintores que	fue	entre los protagonistas de la
	vuelve a Italia un pintor que	ha sido	entre uno de los protagonista
	ués de un siglo un pintor que	había sido	uno de los protagonistas de l
	vuelve a Italia un pintor que	había sido	uno de los protagonistas de l
	poner en Italia el pintor que	había sido	uno de los protagonistas de l
	vuelve a Italia un pintor que	había sido	uno de los protagonistas de l
	vuelve a Italia un pintor que	había sido	uno de los protagonistas de l
	arece en Italia un pintor que	había estado	entre los protagonistas de la
	verse en Italia un pintor que	había sido	uno de los protagonistas de l
	ia las obras de un pintor que	había sido	uno de los protagonistas de l
	ia las obras de un pintor que	había sido	uno de los protagonistas de l

Tabla 37. Texto 1. Etiqueta error verbo

Entre estos ejemplos se hallan errores que, dentro de la categoría “verbo”, se han clasificado como “tiempo verbal” incorrecto. El empleo del pretérito pluscuamperfecto en lugar del pretérito perfecto o pretérito indefinido de indicativo. El empleo de los tiempos verbales es una cuestión que un estudiante tendría que consultar en un manual de gramática española o gramática contrastiva. A pesar de que el escollo de la morfología verbal se ha resuelto en los diccionarios bilingües mediante la presentación de numerosas modelos de conjugación (Lombardini, 2017) la información acerca del empleo de los tiempos verbales no es propia de las obras lexicográficas.

Texto 2. Etiqueta: error verbo

Original	Context	Text	Context
1. Il Liberty italiano è stato oggetto negli anni di ricerche, [...] , ma è mancata una grande mostra [...]	lorización durante años, pero	habría necesitado	una gran exposición que pudie
	rgo de los años; sin embargo,	habría hecho falta	una gran exposición capaz de
	ivas de valorización, pero se	echó	en falta la organización de u
	ativas para valorizarlo, pero	hizo	falta una gran exposición cap
	de valorización. Sin embargo,	faltó	una gran exposición capaz de
	ión, pero, no obstante, nunca	hubo	una exposición que pudiese de
2. Il Liberty è uno stile della vita, [...] che nella crisi della cultura europea tra i due secoli diviene trasfigurazione	europaea entre los dos siglos,	se hace	transfiguración, cultura de l
	Europa entre los dos siglos,	se hace	transfiguración, cultura de e
	representación del tiempo que	se ha hecho	transfiguración en la crisis
	europaea entre los dos siglos	se hace	transfiguración, cultura de l

Tabla 38. Texto 2. Etiqueta error verbo

En el primer caso los errores no se deben a una incorrección gramatical sino a incongruencias en el uso de los tiempos verbales. Estos ejemplos, no tienen una causa o justificación única: aunque el problema parezca ser común, los errores tienen diferente naturaleza —selección léxica, tiempo verbal o reducción de la información—. Por lo tanto, no se han tenido en cuenta en el análisis al no observarse la frecuencia mencionada en los criterios.

El segundo caso, especialmente interesante para este estudio, es un ejemplo evidente de uso incorrecto de los conocidos verbos de cambio. Se puede comprobar que, en los diccionarios bilingües, elaborados desde un punto de vista contrastivo, se ofrece información gramatical acerca su uso:

<p><i>Sezione Italiano-Spagnolo</i></p> <p>◆ diventare</p> <p>v.intr. [aus. <i>essere</i>]</p> <p>1 hacerse: diventare vecchio hacerse viejo; quando diventò giorno cuando se hizo de día; diventare grande hacerse mayor</p> <p>2 (<i>in modo reversibile</i>) ponerse: diventare grasso ponerse gordo; diventare nervoso ponerse nervioso; (<i>peggiorare o diminuire</i>) quedarse: diventare magro quedarse</p>

delgado; **diventare obsoleto** quedarse obsoleto

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

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

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

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

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

8 (rimanere) quedarse: diventare cieco, sordo, zoppo, calvo quedarse ciego, sordo, cojo, calvo

◆ **diventare bianco** (anche fig.) ponerse blanco ◆ **diventare di sasso** (fig.) quedarse de piedra ◆ **diventare di tutti i colori** (fig.) ponerse de todos los colores ◆ **diventare madre** convertirse en madre ◆ **diventare matto** (anche fig.) volverse loco ◆ **diventare padre** convertirse en padre ◆ **diventare pazzo** (anche fig.) volverse loco ◆ **diventare rosso** (anche fig.) ponerse colorado ◆ **voler diventare** querer ser: da grande vuole diventare astronauta de mayor quiere ser astronauta.

(ZAN12)

La quinta acepción del verbo *diventare* – en la voz del verbo *divenire* encontramos un reenvío a *diventare*- nos informa de que con el significado de transformación, el verbo podría traducirse en español con VOLVERSE o CONVERTIRSE EN que en estos ejemplos, extraídos del corpus, habrían resultado más adecuados. En este caso, el diccionario consultado ofrece una información pormenorizada que el usuario podría haber encontrado de gran utilidad.

Texto 3. Etiqueta: error verbo

Original	Context	Text	Context
a destra, San Domenico resuscita il giovane Napoleone Orsini caduto da cavallo	I joven Napoleone Orsini, que	cayó	de su caballo. Un documento d
	joven Napoleone Orsini que se	cayó	del caballo. Un documento de
	joven	cayó	de su caballo. Un

	Napoleón Orsini que se		documento d
	al joven Napoleón Orsini que	se cayó	del caballo. Una documentació

Tabla 39. Texto 3. Etiqueta error verbo

En el tercer texto se puede ver un error en el tiempo verbal empleado, en concreto por no respetar la concordancia temporal. El presente de la oración principal tanto en italiano como en español exigiría en este caso, un pretérito perfecto —“se ha caído del caballo”— en la subordinada. Es posible que los estudiantes que han utilizado un pretérito indefinido desconocían la exigencia de concordancia temporal cuya información no aparece de manera directa en las obras lexicográficas consultadas.

Texto 4. Etiqueta: error verbo

Original	Context	Text	Context
per dimostrare il fiorire della sua creatività nell'ultimo, e pi� difficile, periodo della sua esistenza	an raras obras maestras, para	demonstrar	cómo floreció su creatividad
	ras expuestas raramente, para	demonstrar	el florecer de su creatividad
	stras casi desconocidas, para	demonstrar	el florecimiento de su creati
	ron raramente expuestas, para	demonstrar	el florecimiento de su creati
	conocidas, con el intento de	demonstrar	la creatividad de este gran h

Tabla 40. Texto 4. Etiqueta error verbo

Aunque se trata de un error de ortografía lo hemos clasificado como error verbal ya que la consulta lexicográfica se realizar a a través de un verbo. Es evidente que una consulta en el diccionario permitir a que el usuario transcribiera correctamente el verbo DEMOSTRAR, por lo que el error se podr a atribuir a una hipercorrecci n aunque no hay suficiente información para asegurar que sea este el origen de un error tan frecuente.

11.1.3. Artículos

En las próximas tablas se expondrán los errores relacionados con artículos, y por tanto, etiquetados como artículos” para luego analizarlos en detalle.

Texto 1. Etiqueta: error artículo

Original	Context	Text	Context
[...] un pittore che era stato tra i protagonisti delle prime Biennali di Venezia, cui partecipò con assiduità sino al 1905	e partecipò assiduamente hasta	el	1905, año en que una de sus o
	e partecipò assiduamente hasta	el	1905, año de la exposición y
	cia, a la que partecipò hasta	el	1905, cuando la Galleria Inte
	partecipò con asiduidad hasta	el	1905, cuando exhibieron una d
	articipò con constancia hasta	el	1905, cuando una de sus obras
	participò con asiduidad hasta	el	1905, año en el cual compraro

Tabla 41. Texto 1. Etiqueta error artículo

Un claro ejemplo de uso incorrecto del artículo ante una fecha, un error clásico entre el alumnado italofoño, es el que se observa en la anterior tabla. En italiano, se emplea siempre el artículo determinativo delante de los años mientras que existen excepciones en español. Los diccionarios consultados no alertan al lector acerca de este elemento contrastivo. Para que el estudiante hubiera usado la expresión correcta habría tenido que continuar la búsqueda mediante otros instrumentos como un manual de gramática contrastiva o un corpus lingüístico.

Texto 2. Etiqueta: error artículo

Original	Context	Text	Context
La forza dello stile floreale [...] fu quella di creare un linguaggio [...] tra l'architettura e le varie arti: la pittura, la scultura e la letteratura, il teatro e la musica...	entará crear un diálogo entre	pintura, escultura	y las demás artes decorativas
	ivo de crear un diálogo entre	pintura, escultura y artes decorativas	.
	intenta abrir diálogos entre	pintura, escultura y artes decorativas	, entre vitrales, hierros forj
	de una atmósfera		arquitectura y las

	comunes entre		distintas a
	entará crear un diálogo entre	pintura, escultura y artes decorativos	; de las vidrieras al hierro f
	tre diferentes formas de arte:		pintura, escultura y literatur

Tabla 42. Texto 2. Etiqueta error artículo

En esta construcción la omisión del artículo es innatural, la forma adecuada, por tanto, habría sido la misma que en italiano. Es probable que los estudiantes en este caso, a causa de una hipercorrección hayan escogido la construcción menos natural. Sin embargo, como en el caso anterior, los diccionarios consultados no ofrecen al lector información acerca de los casos donde es posible utilizar el sustantivo sin artículo. De nuevo, para que el estudiante hubiera usado la construcción apropiada habría tenido que continuar consultando un manual de gramática española.

Texto 3. Etiqueta: error artículo


Original	Context	Text	Context
a destra, San Domenico resuscita il giovane Napoleone Orsini caduto da cavallo.	joven Napoleone Orsini caído	de	caballo. A través de un docum
	l joven Napoleón Orsini caído	de	caballo. Gracias a un documen
	Orsini, un joven fallecido al	caer de caballo	. Un documento de 1520 atribuy
	apoleone Orsini tras su caída	de	caballo. Un documento de 1520
	ivir el joven Napoleón Orsini	caído de caballo	. Un documento de 1520 atribuy
	ita al joven Napoleón Orsini,	caído de caballo	. Un documento de 1520 atribuy

Tabla 43. Texto 3. Etiqueta error artículo

Este error, clasificado como error de artículo, porque es este el elemento gramatical omitido, en realidad, proviene de un calco sintáctico donde el estudiante ha trasladado la expresión italiana *cadere da cavallo* directamente al español CAER DE CABALLO y, de consecuencia, omitiendo el artículo y produciendo una expresión agramatical.

En este caso la búsqueda en los diccionarios es muy específica. Sin embargo, los diccionarios electrónicos que consultan los estudiantes permiten realizar la búsqueda por expresión a través de una opción denominada *ricerca a tutto testo*. Si se realiza la consulta de *da cavallo* y DEL CABALLO en el ZAN12 se comprueba que en dos ocasiones los ejemplos proporcionan la construcción gramatical equivalente en esta ocasión, aunque el elemento contrastivo no se señala en ninguno de los dos casos.

Sección Español-Italiano Conjugación

desmontar (1)  /desmon'tar/

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

(ZAN12)

Sezione Italiano-Spagnolo

◆cascàre

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

(ZAN12)

11.2. Errores semánticos

11.2.1. Selección de léxico

Los errores de selección léxica, como se ha visto en el análisis cuantitativo, son los más numerosos. Las causas que los originan pueden ser de diferente naturaleza: calcos,

falsos amigos, préstamos u otros, pero se ha decidido clasificarlos dentro de una misma etiqueta porque la consulta de las obras lexicográficas sería de naturaleza similar.

Texto 1. Etiqueta: error selección léxica

Original	Context	Text	Context
1. La rassegna di Palazzo dei Diamanti rappresenta una grande occasione	de vuelta, señor Sorolla! El	festival	de Palazzo dei Diamanti repre
	Sorolla está de vuelta! La	revisión	de Palazzo dei Diamanti repre
	o de nuevo, señor Sorolla! El	festival	de Palazzo dei Diamanti de Fe
	lto, ¡El señor Sorolla! La	reseña	de Palacio de los Diamantes r
	regreso señor Sorolla! La	reseña	de Palazzo dei Diamanti repre
2. Nel 1911 un dipinto di soggetto analogo, e dello stesso anno, ma di dimensioni ridotte [...] fu acquisito all'esposizione internazionale di Roma	as redes, un cuadro del mismo	sujeto	y del mismo año, pero de tama
	. En 1911 otra pintura con un	sujeto	similar y del mismo año, pero
	adquirió otra pintura con un	sujeto	semejante y del mismo año, pe
	las redes”, cuadro del mismo	sujeto	y del mismo año, pero de tama
	las redes que tenía el mismo	sujeto	y fechado el mismo año, aunqu
	s redes, pintura con el mismo	sujeto	y del mismo año pero de dimen
	tela del mismo año y con un	sujeto	parecido, pero de menor tamañ
	ta otra pintura, con el mismo	sujeto	pero de dimensiones reducidas
	l mismo año y representaba un	sujeto	similar. En 1914, finalmente,
	e Arte Moderno una pintura de	sujeto	similar y del mismo año, “Pes
	rno de Roma, otra pintura con	sujeto	análogo y del mismo año, Pesc
	milagro los panes. Este es el	sujeto	predilecto de los monjes Domi
	ores recogiendo las redes, de	sujeto	análogo, y del mismo año, per
1896. En 1911 una pintura de	sujeto	análogo llevada a cabo el mis	
3. Genio per troppo tempo dimenticato, travolto dalla fama di Picasso, di Dalí, di Miró.	do Sorolla! Genio que ha sido	descuidado	durante mucho tiempo y aplast
	uidado durante mucho tiempo y	aplastado	por la fama de pintores como
	io olvidado demasiado tiempo,	arrollado	por la fama de Picasso, Dalí
	ado durante demasiado tiempo,	ofuscado	por la fama de Picasso, Dalí

	dado durante mucho tiempo que	fue perjudicado por	la fama de Picasso, Dalí y Mi
	lvidado durante mucho tiempo,	abrumado	por la fama de Picasso, de Da
	ado durante demasiado tiempo,	arrollado	por el éxito de Picasso, de D
	ado durante demasiado tiempo,	arrollado	por la fama de Picasso, de Da
	do olvidado por mucho tiempo,	aplastado	por la fama de Picasso, Dalí
	io olvidado por mucho tiempo,	abrumado	por la fama de Picasso, Dalí
	lvidado por demasiado tiempo,	arrollado	por la fama de Picasso, Dalí
	olvido para demasiado tiempo,	arrastrado	por la fama de Picasso, Dalí,
	ado durante demasiado tiempo,	arrastrado	por la fama de Picasso, Dalí
	dado durante demasiado tempo,	abrumado	por la fama de Picasso, Dalí y
	ado durante demasiado tiempo,	abrumado	por el éxito de Picasso, de D
	ado durante demasiado tiempo,	arrollado	por la fama de Picasso, Dalí
	ado durante demasiado tiempo,	aplastado	por la fama de Picasso, de Da
	ado durante demasiado tiempo,	aplastado	por la fama de Picasso, Dalí
	lvidado durante mucho tiempo,	arrastrado	por la fama de Picasso, de Da
	o olvidado por mucho tiempo y	arrollado	por la fama de Picasso, Dalí
	talento largamente olvidado,	arrasado	por el éxito de Picasso, de D
	durante mucho tiempo, ya que	arrastrado	por la fama de Picasso, Dalí
	ido durante demasiado tiempo,	arrollado	por el éxito de Picasso, de D
	ido durante demasiado tiempo,	arrasado	por el éxito de Picasso, Dalí
	lvidado por demasiado tiempo,	atropellado	por el renombre de Picasso, D

4. [...] basata su una orgogliosa parata dei dipinti di grandi dimensioni	2010, basada en un orgulloso	alarde	de cuadros de gran formato co
	l Prado de 2010 basada en una	parada	orgullosa de los cuadros de g
	2010, basada en una orgullosa	parada	de cuadros de gran tamaño con
	ción constaba de un orgulloso	alarde	de los cuadros de gran tamaño
	a exposición se basaba en una	cabalgata	de cuadros de grandes dimensi
	10 en el Prado, una orgullosa	parada	de las grandes pinturas con l
	osos visitantes gracias a la	orgullosa muestra	de las pinturas de grandes di
	2010, basada en una orgullosa	reseña	de los cuadros de grandes dim

	sición basada en la orgullosa	ostentación	de enormes pinturas de Soroll
5. Niente di tutto questo qui a Ferrara dove emerge un altro Sorolla	o tiene nada que ver: aquí se	enseña	otro Sorolla, más íntimo y ex
	e todo esto en Ferrara, donde	destaca	otro Sorolla. Un Sorolla ínti
	esto emerge en Ferrara, donde	sale	otro Sorolla, aquello íntimo
	exposición de Ferrara, dónde	reluce	un Sorolla diferente, que mue
	todo esto en Ferrara en donde	sale	otro Sorolla, el Sorolla ínti
	e todo esto en Ferrara, donde	destaca	otro Sorolla: el pintor íntim
6. dei dipinti di medio e piccolo formato eseguiti in plein air nei luoghi del cuore	dio y pequeño tamaño pintadas	en plein air	en los lugares que amaba, los
	pequeño tamaño realizadas en	plein air	en los lugares amados, los ja
	o y romántico de las pinturas	pleinaristas	pequeñas y medianas hechas en
	media dimensión realizadas en	plein air	en su lugar preferido: los ja
	medio y pequeño realizadas en	plein air	en sus lugares queridos, los
	medio y pequeño realizadas en	plein air	en los lugares del alma, como
7. [...] dove egli amava immergersi per abbandonarsi alle impressioni mutevoli dell'aria, della luce, dei colori.	jardines donde Sorolla amaba	hundirse	y dejarse llevar por las impr
	en los jardines donde quería	hundirse	para dejarse llevar por las i
	jardines en donde le gustaba	internarse	para dejarse llevar por las i
	r el pintor, donde le gustaba	ensimismarse	para dejarse llevar por las i

Tabla 44. Texto 1. Etiqueta error selección léxica

El primer ejemplo de error de la tabla, aunque menos numeroso que los demás, es interesante por su naturaleza. Una primera consulta en el diccionario bilingüe habría sido suficiente para prevenirlo, si bien, no aparece identificado en los diccionarios consultados ni se alerte al usuario de este posible falso amigo. Como se puede comprobar:

<p><i>Sezione Italiano-Spagnolo</i></p> <p>rasségna</p> <p>s.f.</p> <p>4 (<i>mostra</i>) esposizione, exhibición: rassegna dell'artigianato locale esposizione de artesanía local</p> <p>(ZAN12)</p>
--

La acepción cuarta del ZAN12 indica que el equivalente ideal habría sido EXPOSICIÓN aunque la obra presenta una segunda posibilidad sin explicar las diferencias entre los equivalentes propuestos. La explicación que precede a los equivalentes —*mostra*— y el ejemplo propuesto eliminan toda posible duda. En este caso se presume que el alumno que ha empleado como equivalente el falso amigo RESEÑA lo ha hecho porque no se ha planteado la consulta de la obra dando por descontado que la semejanza en la forma comportara una equivalencia de significado.

El caso 2 que resulta muy frecuente y numeroso supone el empleo del sustantivo SUJETO con el significado de “tema de un cuadro” una acepción que el sustantivo italiano *soggetto* posee, como se puede comprobar en el Treccani:

soggetto² s. m. [dal lat. tardo *subiectum*, sostantivazione del part. pass. *subiectus*: v. la voce prec.]. – **1. a.** Argomento, tema: *Don Rodrigo, senza indovinar precisamente il s. di quella visita, pure ... n'avrebbe fatto di meno* (Manzoni); *il s. del discorso, della discussione* (in queste e simili espressioni, non differisce fundamentalmente da *oggetto*); *il s. di una novella, di un dramma, di un film* (nella critica letteraria *soggetto*, come fatto concreto in sé, è distinto da *trama*, che specifica lo sviluppo dinamico dei fatti); *trattare un s. difficile, scabroso; tela, dipinto, scultura di s. sacro, di s. profano, ecc.*

(TRECCANI)

pero parece que no existe en español:

sujeto, ta

Del lat. *subiectus*, part. pas. de *subiicĕre* 'poner debajo', 'someter'.

1. adj. Que está sujetado. *La carga iba bien sujeta.*

2. adj. Expuesto o propenso a algo.

3. m. Persona cuyo nombre se ignora o no se quiere decir.

4. m. cult. Asunto o materia sobre que se habla o escribe.

5. m. Fil. Soporte de las vivencias, sensaciones y representaciones del ser individual.

6. m. Fil. Ser del cual se predica o enuncia algo.

7. m. Gram. Función sintáctica desempeñada por un sintagma nominal que concuerda en número y persona con el verbo, o por una oración subordinada sustantiva que requiere un verbo en tercera persona.

8. m. Gram. Expresión nominal que designa la entidad de la que se predica algo.

9. m. R. Dom. Persona despreciable, gente de poca monta.

(RAE)

Sin embargo, no habría sido necesario realizar una consulta en los diccionarios monolingües presentados, porque una primera consulta en un diccionario bilingüe ya habría proporcionado la respuesta que el estudiante necesitaba.

soggetto

\sod'dZEtto\ [sm]

1 tema, asunto, materia (f) • | *catalogo per soggetti*: catálogo de materias | *il soggetto di una conversazione*: el tema de una conversación

(TAM09)

En el tercer ejemplo, *travolto* ha representado un problema porque sus acepciones en italiano no coinciden plenamente con el significado que el autor le otorga en el texto.

travòlgere (ant. travòlvere)

◆ Part. pass. **travòlto**, anche come agg. (forma letter. o più elevata e rara di *stravolto*), storto, volto in posizione contraria a quella normale: *Mirabilmente apparve esser travolto Ciascun tra 'l mento e 'l principio del casso, Ché da le reni era tornato 'l volto* (Dante), il collo dei dannati era rigirato in modo che la faccia guardava all'indietro; profondamente alterato nell'aspetto, travisato, sfigurato: *molto bene conosceva Martellino, ma per l'esser così travolto quando vi fu menato non l'avea conosciuto* (Boccaccio).

(TRECCANI)

En el texto original podría entender que el talento de Sorolla —aunque también puede interpretarse como su nombre o fama— ha sido apartado o, más concretamente arrinconado, a causa de la notoriedad de otros artistas más conocidos. Tampoco se encuentra esta acepción tan específica —*travolgere un genio, un talento, un nome*— en los diccionarios monolingües de italiano. La traducción literal propuesta por los diccionarios bilingües, en este ejemplo no funcionaba al dar lugar a expresiones forzadas y poco naturales en la versión traducida: UN GENIO ARROLLADO/APLASTADO/ARRASTRADO.

◆travòlgere

A v.tr.

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

2 (*investire*) **atropellar, arrollar**: l'automobile ha **travolto** un pedone el coche atropelló a un peatón
 3 (*fig.*) (*mandare in rovina*) **arruinar, llevar a la ruina**: la crisi economica ha **travolto** tutto il paese la crisis económica ha arruinado al país entero
 4 (*fig.*) (*sopraffare*) **arrastrar, llevar**: si è lasciato travolgere dagli avvenimenti se ha dejado arrastrar por los acontecimientos
 5 (*fig.*) (*sconfiggere*) **arrollar, aplastar**: le ultime resistenze sono state travolte dal nemico el enemigo arrolló los últimos focos de resistencia
 (ZAN12)

Algunos estudiantes, sin embargo, han llegado a la misma conclusión, reformulando el texto original y proponiendo un razonamiento que se acerca al anteriormente desarrollado. Ejemplos de traducciones consideradas “aciertos” en este caso han sido:

- *Genio catapultado en el olvido a causa del éxito de Picasso, Dalí y Miró*
- *Eclipsado por la fama de Picasso, Dalí y Miró*
- *Un genio olvidado durante demasiado tiempo*
- *Su genio cayó en el olvido durante demasiado tiempo*

El caso número 3, permite comprobar la importancia de las marcas de uso de los diccionarios. Se puede suponer que los estudiantes que han utilizado el falso amigo PARADA, OSTENTACIÓN O ALARDE no han sabido interpretar los límites de uso que la información entre paréntesis les describía. Como se ve en el diccionario bilingüe

Sezione Italiano-Spagnolo
paràta (2)
 s.f.1 (*Mil.*) **parada, revista**
 2 (*est.*) (*esibizione pubblica*) **desfile** (m.): una parata di auto storiche, di vip un desfile de coches de época, de vips
 3 (*sfoggio, mostra*) **ostentación, alarde** (m.)
 (ZAN12)

la marca (Mil.) tendría que haber disuadido al usuario de escoger dicho equivalente ya que el ámbito léxico del término italiano *parata* no era el indicado por la marca (militar). Sin embargo, el error aparece en, al menos, 3 oraciones. Otros estudiantes han optado por la tercera acepción, probablemente al leer la explicación entre paréntesis —el sinónimo *mostra*— equivalente italiano de “exposición (de arte)”. Sin embargo, este uso

extendido del término tampoco se ajustaba al significado que *parata* tiene en el texto original. Para evitar ambigüedades habría sido preferible utilizar un término más general como “exhibición” o “exposición” como algunos estudiantes hicieron.

Para el ejemplo 4 se empieza la consulta en el diccionario bilingüe ZAN12 con el verbo *emergere* en la acepción que mejor se ajusta al texto y al contenido de la frase, es decir, su uso figurado:

emèrgere v. intr. [dal lat. *emergĕre*, comp. di *e*-¹ e *mergĕre* «tuffare, sommergere»]
2. fig. a. Risultare evidente, venire alla luce: *la verità riesce sempre ad e.; la sua innocenza emerge chiara dalle concordi testimonianze.* **b.** Levarsi più alto: *la sua voce emergeva in tutto quel frastuono.* **c.** Di persona, segnalarsi, distinguersi dagli altri: *è uno scrittore che emerge dai (o sui) suoi contemporanei.*

(TRECCANI)

La elección más adecuada habría sido la primera, como se puede deducir por los ejemplos.

Sezione Italiano-Spagnolo ◀ **emèrgere**
v.intr. [aus. *essere*]
3 (fig.) (manifestarsi) emergere, surgir, aparecer: *una nuova cultura emerge dalle ceneri della vecchia civiltà* una nueva cultura emerge de las cenizas de la antigua civilización; *durante le indagini sono emersi nuovi particolari* durante las investigaciones han surgido nuevos detalles
4 (fig.) (distinguersi) destacar, sobresalir: *emergeva su tutti per la sua intelligenza* destacaba entre todos por su inteligencia.

(ZAN12)

Texto 2. Etiqueta: error selección léxica

Original	Context	Text	Context
1. La forza dello stile floreale, come venne anche chiamato,	El punto fuerte del estilo	floral	, otro nombre del movimiento,
	idad. La fuerza del estilo	floral	, como fue llamado, era crear
	o XIX. La fuerza del “estilo	floral	”, otro nombre del modernismo
	a del también llamado “estilo	floral	”, fue crear un lenguaje y una
	XIX. La fuerza del	floral	”, como también se le

	“estilo		llamó, f
	e se denominó también “estilo	floral	”, fue la creación de un lengu
	lo XIX. La fuerza del estilo	floral	, como fue llamado poco después
	idad. La fuerza de su estilo	floral	, fue crear un lenguaje y una

3. Il suo principale strumento è la linea sinuosa, fluttuante, [...]	dernismo es la línea sinuosa,	flotante	que refleja, en el trazo, en
	rincipal es la línea sinuosa,	flotante	, que refleja en el signo su p
	ipal es una línea armoniosa y	ligera	, cuyo trato representa el flu
	incipal es la línea sinuosa y	que fluctua	, que refleja, en el trazo, en
	to es la curva serpenteante y	flotante	que refleja en el trazo su mi
	trumento es la línea sinuosa,	que flota	y simboliza, con su forma, el
	ento principal son las formas	blandas y dinámicas	, los juegos de curvas, las lí
	lemento es la línea sinuosa y	continua	que refleja, en su propio tra

4. Le sale dei Musei San Domenico ospitano una mostra[...] dalle vetrare ai ferri battuti, ai mobili, agli oggetti d'arredo, ai tessuti.	s, hierros forjados, muebles,	mobiliario	y tejidos.
	los muebles, a los objetos de	mobiliario	, a los tejidos. LIBERT
	los muebles, a los objetos de	mobiliario	, a los tejidos, habrá mucho q
	forjado, a los muebles, a las	decoraciones	, a los tejidos.
	os muebles, de los objetos de	mobiliario	, y de los tejidos.
	hierro forjado, los muebles,	los artículos de decoración	y los tejidos.

5. Il Liberty è nella sostanza uno stile della vita, una moda, un gusto, una rappresentazione del tempo	estilo de vida, una moda, una	afición	, una representación de la épo
	estilo de vida, una moda, un	placer	, la representación del tiempo
	estilo de vida, una moda, un	placer	, una representación del tiemp
	estilo de vida, una forma, un	sabor	, una representación del tiemp
	estilo de vida, una moda, un	sabor	, una representación del tiemp

Tabla 45. Texto 2. Etiqueta error selección léxica

El primer caso del texto 2 clasificado como error de selección lingüística se refiere a un término de especialidad del ámbito del arte: *lo stile floreale*. El adjetivo *floreale*, en su acepción más general

floreale agg. e s. m. [der. del lat. *floreus* «fatto di fiori, fiorito»; come s. m., dal fr. *floréal*]. – 1. agg. Di fiori, fatto di fiori, o che ha come motivo ornamentale fiori e altri elementi vegetali: *decorazione f., omaggio floreale*. (TRECCANI)

tendría como equivalente español al adjetivo “floral” que ha sido el escogido para su traducción por, al menos, 8 estudiantes.

Sezione Italiano-Spagnolo **floreàle**

A agg. [pl. -i] **floral**: *decorazione floreale* decoración floral; *un omaggio floreale* una ofrenda floral

(ZAN12)

Sin embargo, en este caso, su uso es más restringido, al aplicarse a un movimiento artístico.

In partic., *stile f. (o liberty)*, lo stile affermatosi in Europa e in America tra la fine del 19° e l'inizio del 20° secolo (designato come *modern style* in Gran Bretagna, *art nouveau* in Belgio e in Francia, *Jugendstil* in Austria e Germania) nell'architettura, nella pittura, e soprattutto nelle arti minori, caratterizzato dalla ricerca di nuove forme, ispirate al mondo vegetale, in opposizione a quelle geometriche della tradizione classica e accademica. (TRECCANI)

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

Sezione Italiano-Spagnolo

floreàle

◆ *stile floreale* (Arte) modernismo italiano, estilo floreal

(ZAN12)

Después de esta consulta se deduce que el estudiante que ha cometido dicho error ha dado por sentada la traducción del término o al consultar el diccionario bilingüe no ha tenido en cuenta más allá de la primera acepción encontrada.

En el tercer caso, realizamos la consulta de *fluttuante* en el diccionario bilingüe TAM09:

fluttuante

\fluttu'ante\ [agg m,f]

1 anat econ fluctuante, flotante • | *debito fluttuante*: deuda flotante | *rene fluttuante*: riñón flotante **2** (fig.) variable, inestable • | *popolazione fluttuante*: población variable.
(TAM09)

⇒ fluttuare

B agg. [pl. -i]

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

(ZAN12)

Para descubrir de nuevo que, entre todas las acepciones, los estudiantes han desatendido la acepción figurada.

En interesante, asimismo el caso 4 donde el término *oggetti d'arredo* ha sido traducido en más de una ocasión con MOBILIARIO u OBJETOS DE MOBILIARIO. Esta sorprendente elección común se debe precisamente a que la información proporcionada por la obra consultada por los estudiantes era ambigua y probablemente ha dado lugar a una cierta confusión terminológica:

Sezione Italiano-Spagnolo **arrèdo**

s.m. **1** **decoración** (f.)

2 [al pl.] (*complesso di mobili*) **mobiliario** (sing.): *arredi da bagno* mobiliario de baño; *forniture d'arredi* suministros de mobiliario; *arredi antichi* mobiliario antiguo

(ZAN12)

El último ejemplo del segundo texto es otro claro ejemplo de información que se resalta en la obra lexicográfica y que, parte del alumnado no parece tener en consideración por no ser inmediata —el diccionario no resaltala información— como se puede comprobar en nuestra demostración, donde es evidente que la explicación

“tendencia artística” se aplica con exactitud al sentido que el término italiano tiene en nuestro texto original.

Sezione Italiano-Spagnolo

◀gùsto

s.m.

1 (*senso*) **gusto**: un sapore gradevole al gusto un sabor agradable al gusto • (*modo soggettivo di sentire*) è questione di gusti es cuestión de gustos • (*sensibilità*) esprimersi con gusto expresarse con gusto; educare il gusto educar el gusto • (*eleganza*) vestire con gusto vestir con gusto • (*tendenza estetica*) il gusto neoclassico el gusto neoclásico

2 (*sapore*) **sabor, gusto**: un cibo privo di gusto un alimento sin sabor • (*sensazione*) cibo dal gusto delicato comida de gusto delicado

3 (*piacere*) **placer, gusto**: bere con gusto beber con placer

4 (*soddisfazione*) **satisfacción** (f.), **gozo**: ho gusto a sapere che non sono il solo a non sopportarli tengo la satisfacción de saber que no soy el único que no los soporta

5 (*inclinazione*) **gusto, afición** (f.): il gusto della lettura el gusto por la lectura

(ZAN12)

Texto 3. Etiqueta: error selección léxica

Original	Context	Text	Context
1. La decorazione pittorica del refettorio scoperta nel corso dei primi sondaggi effettuati nel 1996	cubierta durante los primeros	estudios	llevados a cabo en 1996 y aho
	bierta gracias a los primeros	estudios	realizados en 1996, está comp
	a descubierta en los primeros	estudios	llevados a cabo en 1996, está
	cubierta durante los primeros	estudios	realizados en 1996 está compl
	escubrió durante los primeros	estudios	realizados para su restauraci
	ECTORIO Durante los primeros	estudios	realizados en el 1996 se desc
	cubierta durante las primeras	investigaciones	realizadas en 1996, ha sido c
	a en el curso de las primeras	investigaciones	llevadas a cabo en 1996, hoy
	, descubierta en las primeras	investigaciones	de 1996, hoy está totalmente
	e fue descubierta durante las	investigaciones	realizadas en 1996, hoy ha si
	el transcurso de las primeras	investigaciones	realizadas en 1996, está hoy
	cubierta durante las primeras	investigaciones	de 1996 ha sido completamente

	en 1996 durante las primeras	investigaciones	, hoy aparecen completamente r
	cubierta durante las primeras	investigaciones	realizadas en 1996, fue resta
	en 1996 mediante las primeras	investigaciones	hoy han sido completamente re
	En 1996, durante las primeras	investigaciones	, se descubrió la decoración p
	descubiertas en las primeras	investigaciones	llevadas a cabo en 1996. En
	ta a lo largo de las primeras	investigaciones	llevadas a cabo en 1996, está
	orio, descubierta durante las	inspecciones	realizadas en 1996, se encuen
	escubrió durante las primeras	inspecciones	en 1996, hoy está totalmente
	cubierta durante las primeras	inspecciones	en 1996, está hoy completamen
	o descubierta en las primeras	encuestas	hechas en 1996 hoy está compl
	cubierta durante las primeras	encuestas	realizadas en 1996 ahora está
	ta a lo largo de las primeras	encuestas	realizadas en 1996, hoy está
	prospecciones	en 1996 y ha sido hoy complet	escubrió durante las primeras
	ECTORIO Durante las primeras	averiguaciones	de 1996, se descubrió una dec

2. Le due scene laterali illustrano due eventi particolarmente significativi della vita di San Domenico	nas en los lados ilustran dos	eventos	especialmente significativos
	nas laterales representan dos	eventos	muy significativos de la vida
	scenas laterales ilustran dos	eventos	significativos de la vida de
	erales es posible admirar dos	eventos	particularmente significativo
	nas laterales representan dos	eventos	especialmente significativos
	tectura tripartita enmarca un	evento	milagroso de la vida de Santo
	scenas laterales retratan dos	eventos	muy significativos en la vida
	tripartita es al fondo de un	evento	milagroso de la vida de Santo
	scenas laterales ilustran dos	eventos	muy significativos de la vida
	scenas laterales ilustran dos	eventos	especialmente importantes de
	enas laterales reproducen dos	eventos	cruciales de la vida de Santo
	nas laterales representan dos	eventos	particularmente significativo
	tectura tripartita enmarca un	evento	milagroso de la vida de Santo
	scenas laterales ilustran dos	eventos	particularmente significativo
	es ilustran dos considerables	eventos	de la vida de Santo Domingo:

	scenas laterales ilustran dos	eventos	particularmente importantes e
	scenas laterales ilustran dos	eventos	muy significativos de la vida
	nas laterales representan dos	eventos	muy significativos de la vida
	scenas laterales ilustran dos	eventos	particularmente significativo
	cenas laterales recuerdan dos	eventos	significativos de la vida de
	scenas laterales ilustran dos	eventos	especialmente significativos
	cenas laterales presentan dos	eventos	muy significativos en la vida
	funciona como escenario de un	evento	milagroso de la vida de Santo
	ta es el telón de fondo de un	evento	milagroso en la vida de Santo

3. Un'architettura tripartita fa da sfondo ad un evento miracoloso della vita di San Domenico:	de enlucido. Una arquitectura	tripartida	que está a la base de un even
	s de revoque. La arquitectura	tripartida	es el escenario de un evento
	s de revoque. Un arquitectura	tripartida	hace de fondo a un acontecimi
	de enlucido. Una arquitectura	tripartida	sirve de fondo a la escena de
	de enlucido. Una arquitectura	tripartida	hace de escenario a un evento
	de revoque. Una arquitectura	tripartida	hace de fondo a un acontecimi
	e. Aquí, sobre una estructura	tripartida	, está representado el milagro
	de enlucido. Una arquitectura	tripartida	caracteriza el fondo de un ac

4. La scena centrale raffigura la Crocifissione alla presenza della Madonna, di Maria Maddalena, di San Giovanni Evangelista e del committente.	na, San Juan Evangelista y el	comitente	. Las dos escenas laterales il
	de San Juan Evangelista y del	comitente	de la obra. Las dos escenas l
	na, San Juan Evangelista y el	comitente	. Las dos escenas laterales en
	de San Juan Evangelista y del	comitente	del cuadro. Las dos escenas l
	de San Juan el Apóstol y del	comitente	. Las dos escenas laterales re
	de San Juan el Apóstol y del	comitente	. Las dos escenas laterales mu
	de San Juan Evangelista y del	comitente	del cuadro. Las dos escenas l
	na, San Juan Evangelista y el	mandante	. Mientras que, en las dos esc
	Magdalena, de San Juan y del	comitente	. Las dos escenas laterales re

5. [...] il miracolo dei pani, tema prediletto dai Domenicani per ornare i refettori in alternativa all'Ultima Cena.	s panes, tema favorito de los	dominicanos	para adornar los refectorios
	es, el tema predilecto de los	dominicanos	para decorar los refectorios

	de los panes, tema al que los	dominicanos	dan preferencia y que ponen e
	anes, un tema favorito de los	dominicanos	para adornar los refectorios
	panes, tema favortito de los	Dominicanos	para decorar los refectorios,
	Panes, tema favorito por los	dominicanos	para decorar los refectorios
	a temática predilecta por los	dominicanos	para decorar los comedores, s
	e los temas favoritos por los	Dominicanos	, que así decoraban los refect
	os predilectos por los frates	Dominicanos	a la hora de decorar los refe
	a del tema predilecto por los	Dominicanos	para la decoración de sus ref
	s panes, tema favorito de los	dominicanos	para decorar los refectorios
	tema predilecto de los monjes	dominicanos	para decorar los reflectorios

6. L'eclittica tavolozza, la predilezione per i toni squillanti ed i cangiantismi,	n para los tonos brillantes y	enérgicos	, además de las elecciones ico
	or las tonalidades intensas y	volubles	, juntos con las iconografías
	las tonalidades llamativas y	fugaces	, además de las elecciones ico
	por los colores brillantes y	cambiantes	, además de las soluciones ico
	por los colores llamativos y	temporales	, además de elecciones iconogr
	dilección de tonos intensos y	temporales	, además de la selección icono
	encia por los colores vivos y	llamativos	, las elecciones iconográficas
	las tonalidades llamativas y	fugaces	, además de las elecciones ico
	ción de tonalidades fuertes y	cambiantes	, además de las elecciones ico
	por tonalidades brillantes y	variadas	, junto con las elecciones ico
	a por las tonalidades vivas y	cambiantes	atestiguan la cultura artísti
	rencia de los tonos fuertes y	temporales	, además de la selección icono

7. ci testimoniano la cultura artistica policentrica propria del territorio forlivese, che nel '500 ruota fra arcaismi neo-quattrocenteschi ed innovazioni desunte dalla grande maniera consolidata a Roma da Michelangelo e Raffaello.	forlívés, que en el siglo XVI	se centra	sobre arcaísmos procedentes d
	ritorio de Forlì, que en 1500	volteaba	entre arcaísmos neo-cuatrocen
	. Este, durante el siglo XVI,	se balanceaba	entre los arcaísmos del Renac
	ritorio de Forlì, que en 1500	se centra en	los arcaísmos neo - cuatrocent
	ritorio de Forlì, que en 1500	recorre	los arcaísmos del siglo XV y
	. Este, durante el siglo XVI,	se balanceaba	entre los arcaísmos del Renac
	de Forlì que en el	giró	entre arcaísmos «neo-

	siglo XVI		cuatroce
	de Forlì, que en el siglo XVI	rodaba	entre arcaísmos de los princi
	de Forlì, que en el siglo XVI	gira	entre los arcaísmos del siglo
	rií. Una región que en el XVI	gira	entre arcaísmos neocuatrocet
	de Forlì, que en el siglo XVI	rotaba	entre arcaísmos del siglo XV

Tabla 46. Texto 3. Etiqueta error selección léxica

En el caso 1, se halla un ejemplo de léxico del ámbito técnico en un texto general. El término *sondaggio* aplicado a este contexto se refiere a una técnica empleada en el campo de la geotécnica y que conlleva el uso de sondas. A pesar de ser un término especializado se encuentra en el vocabulario monolingüe online Treccani por lo que su identificación estaba al alcance del alumnado. A pesar de que el diccionario bilingüe ofrecía desde su primera acepción el equivalente adecuado, los estudiantes, como se puede comprobar en la tabla, han preferido alejarse del equivalente más inmediato, quizás por temor al falso amigo.

Sezione Italiano-Spagnolo

◆ sondaggio

s.m. [pl. -gi]

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

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

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

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

(ZAN12)

El segundo ejemplo es un caso de falso amigo frecuente entre los estudiantes italófonos. El término evento lo encontramos también en el vocabulario de la lengua española con un uso más reducido. Esto da lugar, a menudo al empleo inapropiado del término español “evento” como equivalente del término italiano.

evento e·ven·to

s.m.

1 Suceso,

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

2 Acto programado, de carácter social, académico, artístico o deportivo,

esp. el que va dirigido a un gran número de personas: *El organizador del evento está muy contento con la respuesta social que ha tenido.*

(CLAVE)

Consultamos el diccionario bilingüe para comprobar si se resalta este lema como posible falso amigo.

edizione Italiano-Spagnolo

◀ **evento**

s.m.

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

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

(ZAN12)

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

Ejemplos de traducciones etiquetadas como “aciertos” en este caso han sido: ACONTECIMIENTO o el término MOMENTO, que implica un mayor grado de formulación.

El tercer caso de error lo atribuimos a un uso erróneo de la estrategia de hipergeneralización⁶⁷. Demuestra claramente que un considerable número de estudiantes

⁶⁷ Entendemos por hipergeneralización la estrategia por la cual se produce una generalización de las reglas en los casos en los que estas no deberían aplicarse, es decir, se regulariza un sistema sin tener en cuenta las excepciones. (Sánchez Iglesias, 2003)

no ha buscado el adjetivo *tripartita* en el diccionario dado que, los diccionarios bilingües consultados, no proponen el equivalente ‘tripartida’, en ningún caso y en los diccionarios monolingües de español aparece lematizado el término «tripartita». Suponemos que el estudiante no ha llevado a cabo su consulta en la obra lexicográfica.

Con respecto al cuarto caso, se deduce que se trata de un nuevo ejemplo de falso amigo. El sustantivo *committente* italiano encuentra un falso equivalente en español, COMITENTE, debido también a que el estudiante ha evitado su consulta en un diccionario bilingüe.

Sezione Italiano-Spagnolo

committènte

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

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

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

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

(ZAN12)

Si el estudiante modelo hubiera realizando una consulta en un diccionario monolingüe habría encontrado que el término “comitente” en español tiene un significado completamente diferente y no se podía aplicar al contexto textual de referencia.

comitente

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

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

(RAE)

El siguiente ejemplo es una muestra de la dificultad que supone determinar qué se considera error en la tarea traductora. 12 estudiantes de 39, ha traducido el término italiano *domenicano* con el equivalente español DOMINICANO. Si, metiéndonos en la piel

del traductor, realizamos una primera consulta del diccionario bilingüe, se obtiene que el TA09 propone

domenicano

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

(TAM09)

mientras que el ZAN12 nos sugiere

Sezione Italiano-Spagnolo **domenicàno** (1), **domenicàna**

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

B s.m., f. (*Relig.*) **dominico, dominica, domenicano, domenicana.**

(ZAN12)

Esta diferencia de propuestas haría necesaria una segunda búsqueda en un diccionario monolingüe. La RAE, por ejemplo, se expresa de la siguiente manera

dominicano, na

De dominico.

1. adj. Natural de la República Dominicana, país de América, o de Santo Domingo, su capital. U. t. c. s.

2. adj. Perteneciente o relativo a la República Dominicana, a Santo Domingo o a los **dominicanos.**

3. adj. **dominico** (|| integrante de la Orden de los Hermanos Predicadores). U. t. c. s.

4. adj. **dominico** (|| perteneciente a la orden de los dominicos).

(RAE)

El usuario que lleva a cabo la consulta podría suponer, de este modo, que los términos “dominico” y “dominicano” son sinónimos en ámbito religioso puesto que el diccionario bilingüe así lo sugiere. Sin embargo, un natural de España haría una distinción terminológica aplicando el sustantivo “dominico” al ámbito religioso y “dominicano” al natural de la República Dominicana. La solución en este caso, para un traductor no nativo

sería a través de la consulta de un corpus monolingüe. Las obras lexicográficas consultadas se contradicen y se expresan con una cierta ambigüedad.

Otro problema de naturaleza semántica ha sido la traducción del término italiano *cangiantismi*. Se puede ver que la solución adoptada por muchos estudiantes ha sido la de traducir el sustantivo con un adjetivo. En el caso 6 aparecen diferentes propuestas que no constituyen un equivalente al término original. El diccionario monolingüe define el término *cangiantismo* como un efecto relacionado con los tejidos y la pintura.

cangiantismo s. m. [der. di *cangiante*]. – Mutevolezza di colore che alcuni tessuti hanno alla luce, e il modo di rendere tale effetto nella pittura.

(TRECCANI)

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

Sezione Italiano-Spagnolo

cangiante

A p. pres. ⇒ cangiare

B agg. [pl. -i]

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

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

(ZAN12)

La primera acepción hace referencia al empleo que se hace del término en el texto original, pero el alumnado ha preferido emplear términos más conocidos como: ENÉRGICOS, VOLUBLES, FUGACES o TEMPORALES que se alejan del significado original. Puede deberse al hecho de haber desconfiado del adjetivo propuesto porque ellos lo desconocían.

El último caso del texto 3 es un ejemplo más complicado. La idea de una cultura que *ruota fra arcaismi e innovazioni* sugiere una imagen de oscilación o movimiento oscilatorio que, ningún instrumento lexicográfico podría haber resuelto si el estudiante no ponía en acto otras estrategias de traducción.

Texto 4. Etiqueta: error selección léxica

Original	Context	Text	Context
1. La mostra "Rembrandt: the late works" si concentra sugli ultimi anni della vita dell'artista fiammingo	n "Rembrandt: the late works"	se enfoca	en los últimos años de vida d
	n "Rembrandt: the late works"	se pone el enfoque	en los últimos años de vida d
	ión Rembrandt: the late works	se focaliza	en los últimos años de la vid
	ks (Rembrandt: Últimas obras)	se enfoca	en los últimos años de la vid
	ks (Rembrandt: Últimas obras)	se focaliza	en los últimos años de vida d
	n "Rembrandt: the late works"	se focaliza	en los últimos años de la vid
	ión Rembrandt: the late works	enfoca	los últimos años de la vida d
	Rembrandt: the late works,	se enfoca	en los últimos años de vida d
	ción Rembrandt: Últimas obras	pone el foco	sobre los últimos años de vid
2. La mostra "Rembrandt: the late works" si concentra sugli ultimi anni della vita dell'artista fiammingo	timos años de vida del pintor	neerlandés	Rembrandt van Rijn. El artist
	s años de la vida del artista	neerlandés	, desde el 1652 hasta su muert
	imos años de vida del maestro	holandés	, desde 1652 hasta su muerte e
	imos años de vida del artista	holandés	, desde 1652 hasta su muerte e
	s años de la vida del artista	holandés	, desde 1652 hasta su muerte e
	imos años de vida del artista	neerlandés	, desde 1652 hasta su muerte e
	timos años de vida del pintor	holandés	, desde 1652 hasta su muerte,
4. ostracizzato dalla buona società per la sua convivenza con la ex cameriera	do a su convivencia con la ex	camarera	, y había sido además afectado
	por su convivencia con la ex	camarera	, al final fue afectado por la
	por su convivencia con la ex	camarera	y finalmente afectado por la
	r su convivencia con una ex –	camarera	y, finalmente, se le murió, s

	por la convivencia con la ex	camarera	, y transido de dolor por la m
	ncia con la que había sido su	ama de casa	y finalmente afectado por la
	a de su convivencia con su ex	camarera	y, finalmente, quedó muy afec
	u convivencia con una antigua	camarera	y, por último, afectado por l
	por la convivencia con su ex	camarera	y, por último, la muerte del
	a de su convivencia con la ex	camarera	y al final vio la muerte de s
	por su convivencia con su ex	niñera	y posteriormente golpeado por
	a de su convivencia con su ex	camarera	, y finalmente afectado por la
	por la convivencia con su ex	asistente doméstica	y la muerte de su único y que
	ciudad por convivir con su ex	camarera	y finalmente fue afectado por
	de su convivencia con una ex	camarera	y finalmente a la muerte de s
	ausa de la convivencia con su	asistente	y afectado por la muerte de s
	por la convivencia con la ex	camarera	, y al final afectado por la m
	por su convivencia con una ex	camarera	y, finalmente, afligido por l
	xcluía por convivir con su ex	asistente	y, por último, lo afectó la m
	por su convivencia con la ex	camarera	y, finalmente, tuvo que enfre
	a de su convivencia con la ex	camarera	y, en fin, haber visto morir
	mujer que inicialmente era su	asistente doméstica	. Al final, lo impactó muchísi

7. Il suo uso della luce per ottenere effetti drammatici e rappresentare emozioni é altrettanto vario.	esentar emociones es igual de	vario	. Las estampas, los grabados y
	os y representar emociones es	vario	. Los impresos, los grabados y
	os y representar emociones es	vario.	Las estampas, los grabados y
	ntar las emociones también es	vario	. Las estampas, los grabados y
	se ha posado. También es muy	varia	la manera en la que se sirve
	entar emociones es igualmente	vario	. Las impresiones, grabados y
	r las emociones es igualmente	vario	. Las estampas, los grabados y
	entar emociones es igualmente	vario	. Las estampas, las láminas y
	ntar emociones también es muy	vario	. Las estampas, los grabados y
	representar las emociones es	vario	. Las estampas, los grabados y

Tabla 47. Texto 4. Etiqueta error selección léxica

El texto 4 presenta a su vez algunos casos de error semántico interesantes. En el primero, la traducción del verbo *concentrarsi* ha supuesto un problema para algunos de los estudiantes. Una posibilidad es que no se hayan fiado de las sugerencias de los diccionarios bilingües al referirse, el verbo, a una exposición y no a una persona. Sin embargo, se puede comprobar que ambos diccionarios bilingües proponen como equivalente primero y principal el término “concentrarse” que en estos ejemplos de la tabla presentada no ha sido empleado.

El segundo caso es más interesante por la originalidad en la naturaleza del error. El término *fiammingo* tiene un uso muy restringido desde el punto de vista territorial y temporal ya que se trata del topónimo empleado para referirse a los habitantes de Flandes, antigua región del territorio europeo. A pesar de que los diccionarios bilingües proponen un equivalente pleno⁶⁸

fiammingo

\fjam'mingo\ [agg/sm] flamenco

FRAS | i **fiamminghi**: los pintores flamencos.

(TAM09)

con un ejemplo que permite disipar las posibles dudas, algunos estudiantes han preferido emplear un hiperónimo como ‘neerlandés’, ‘holandés’ cometiendo así un error semántico al no respetar la connotación histórica del término. De nuevo, esta elección se

68 En palabras de Haensch y Omeñaca (2004:248) los tipos de equivalencia que podemos encontrar se dividen en tres grupos principalmente:

1. La equivalencia plena. Se trata del tipo ideal de equivalencia que, como ya se ha explicado, se encuentra fundamentalmente en los términos técnicos. Un concepto de la lengua de partida corresponde a un único término en la lengua de llegada. Hay entre ellos, por lo tanto, una correspondencia unívoca.
2. La equivalencia parcial. No existe una correspondencia unívoca entre los dos términos. En ocasiones se debe a la diferencia en el aspecto connotativo.
3. La equivalencia cero. Se trata de unidades léxicas que no encuentran equivalente en otras lenguas por tratarse de conceptos relativos a la civilización. La solución que suele encontrarse es la repetición de la unidad léxica de la lengua de partida diferenciándola con el uso de las comillas, utilizando una definición o descripción del concepto en la lengua de llegada con una distinción tipográfica también en este caso.

podría atribuir a la falta de confianza que ciertas obras lexicográficas inspiran en los estudiantes.

Otro término con connotación histórica especialmente interesante para el análisis ha sido el de *cameriera*. El término italiano corresponde a la explicación que el Treccani ofrece de su uso en el pasado —entre paréntesis—:

cameriera s. f. [femm. di *cameriere*]. – Donna che serve a tavola in ristoranti, caffè e altri esercizi pubblici; negli alberghi, *c. al piano*, donna addetta al riordinamento dei letti e alla pulizia delle stanze e dei bagni nei vari piani dell'albergo; nelle case private, collaboratrice domestica (nel passato la cameriera aveva soprattutto le funzioni di servire a tavola, ricevere gli ospiti, e fare i servizi meno umili, distinguendosi in ciò dalla domestica, ed era addetta, nelle case più ricche o signorili, al servizio personale della padrona di casa).

(TRECCANI)

El término español “camarera” funciona como equivalente parcial porque no cubre todos los matices arriba mencionados:

camarero, ra ca·ma·re·ro, ra

s.

1 Persona que se dedica a servir consumiciones en un bar o en otros establecimientos semejantes, esp. siesta es su profesión: *Me atendió la camarera de la barra.*

2 Persona que se dedica profesionalmente al servicio en un hotel o en un barco de pasajeros y al cuidado de los camarotes o de las habitaciones: *El camarero que les bajó el desayuno al camarote es nuevo.*

3 Antiguamente, persona que ayudaba y servía al rey o a los nobles: *La camarera mayor de la reina tenía que ser noble.*

(CLAVE)

Sin embargo, una consulta al diccionario bilingüe en este caso habría sido suficiente para disipar las dudas que la traducción de este término pudiera despertar entre el alumnado.

Sezione Italiano-Spagnolo

◆ **cameriere, cameriera**

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

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

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

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

(ZAN12)

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

excluido de la buena sociedad a causa de la convivencia con su sirvienta
en bancarrota, excluido de la alta sociedad por la relación con su ex criada y destrozado por la muerte de su único y adorado hijo, Tito
su convivencia con su antigua criada

El último caso es un evidente ejemplo de calco de dos elementos casi idénticos en italiano y español. El adjetivo *vario* se emplea en estos ejemplos en una distribución que es típica de la lengua italiana que, sin embargo, en español no funciona. Matte Bon (1998) advierte acerca de esta clase de disimetrías que pueden afectar incluso a personas con un conocimiento elevado de la lengua y que los diccionarios no tratan de manera adecuada.

Realizando una consulta en los diccionarios bilingües a disposición se comprueba que el TAM09 en este caso no ofrece la información sintáctica necesaria para resolver el problema que se nos plantea.

vario

\'varjo\ [agg]

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

(TAM09)

El diccionario ZAN12 propone los equivalentes y ejemplos necesarios para traducir la construcción correctamente, pero hubiera sido conveniente resaltar en este caso concreto una contrastividad sintáctica que puede dar origen a un error de calco:

Sezione Italiano-Spagnolo
◀vàrio, v`aria
A agg. [pl.m. -ri; f. -rie]
1 (*diversificato*) **variado, variada**: seguire una dieta varia seguir una dieta variada; il programma è vario e divertente el programa es variado y divertido
2 (*di caratteristiche differenti*) **vario, varia**: abiti di varie misure vestidos de varias medidas; ci sono varie versioni dell'accaduto hay varias versiones de lo sucedido; i vari aspetti del problema los varios aspectos del problema
3 [al pl.; posposto al s.] (*diversi*) **varios, varias**: autori vari autores varios • [al pl.] (*parecchi*) aspettiamo da vari anni esperamos desde hace varios años

(ZAN12)

11.2.2. Expresiones

La etiqueta 'Error de expresión' es muy general y puede incluir una alta variedad de construcciones. Sin embargo, no se ha considerado necesario realizar una clasificación de las mismas porque, como se verá, no son numerosas las expresiones que aparecen en un solo texto. Con esta etiqueta se han determinado todos los errores relativos a unidades fraseológicas que incluyen diferentes elementos lingüísticos: refrán, frase hecha, fórmula, locución, expresión fija, dicho (Fragapane, 2012).

Texto 1. Etiqueta: error expresión

Original	Context	Text	Context
1. Bentornato Sorolla! Genio per troppo tempo dimenticato, travolto dalla fama di Picasso, di Dalí, di Miró	i	Bienvenido de vuelta	, señor Sorolla! El festival d
	o Boldini, von Stuck y Klimt.	Bienvenido de vuelta	Sorolla! Genio olvidado duran
	a de la Bienal de Venecia. j	Bienvenido de vuelta	Sorolla! Genio olvidado duran
	a en la muestra veneciana. j	Bienvenido de vuelta	Sorolla! Genio olvidado duran
2. Ma questo di Ferrara è un ritorno discreto, quasi in punta di piedi	es una vuelta discreta, casi	en puntas de pies	. No se trata de una marcha tr
	ido una vuelta discreta, casi	en puntillas de pie	. No esa marcha triunfal con r
	es una vuelta discreta, casi	en puntas de pie	. Nada que ver con esa marcha

	la a Ferrara fue silenciosa ,	casi en punta de pies	. Nada en comparación con la m
	es una vuelta discreta, casi	en punta de pie,	nada en comparación con la ma
	a es un regreso discreto casi	en puntillas	. Se busca justo evitar la mar
3. Non quella marcia trionfale, in un giusto tuonare di grancassa, che era stata l'indimenticabile e visitatissima rassegna del Prado	s. No es esa marcha triunfal,	pasando por la puerta grande	, como fue el inolvidable y ap
	, casi de puntillas. No es la	marcha triunfal a bombo y platillos	que fue, con razón, el inolvi
	as. No es ese paseo triunfal,	con truenos de bombo	, que había sido la inolvidabl
	No será una marcha triunfal,	con tanto de bombos	, como para la inolvidable y e
	habrá ninguna marcha triunfal	con el bombo tronando	, como durante la inolvidable
	. No será una marcha triunfal	con bombo y platillo	como la inolvidable y popular
	trata de una marcha triunfal,	a bombo y platillos	, como había sido la inolvidab
	e parece a la marcha triunfal	a bombo y platillo	que fue la inolvidable y muy
	o es aquella marcha triunfal,	a bombo y platillo	, que había sido la inolvidabl
	e ver con la marcha triunfal,	con percusiones de bombo	, de la exposición de 2010 en
	archa triunfal, combinada con	truenos de bombos	, como en el caso del inolvida
	trata de la marcha triunfal,	con un tronar de bombos	, que había sido la inolvidabl
	va a ser una marcha triunfal,	con música de bombos	, como había sido la inolvidab
rcha triunfal, acompañada por	el tronar del bombo	, como la inolvidable y atibor	
4. dei dipinti di medio e piccolo formato eseguiti in plein air nei luoghi del cuore	dio y pequeño tamaño pintadas	en plein air	en los lugares que amaba, los
	pequeño tamaño realizadas en	plein air	en los lugares amados, los ja
	o y romántico de las pinturas	pleinaristas	pequeñas y medianas hechas en
	media dimensión realizadas en	plein air	en su lugar preferido: los ja
	medio y pequeño realizadas en	plein air	en sus lugares queridos, los
	medio y pequeño realizadas en	plein air	en los lugares del alma, como
5. emerge un altro Sorolla, quello intimo e sperimentale, dei dipinti di medio e piccolo formato eseguiti in plein air nei luoghi del cuore	alizadas al aire libre en sus	lugares del alma	, los jardines en los que amab
	pintadas al aire libre en los	lugares del corazón,	los jardines donde solía pasa
	o realizadas al aire libre en	sus lugares del corazón	, esos jardines donde amaba su
	, realizados al aire libre en	los lugares del corazón	: los jardines, donde amaba su
	oducidas al aire libre en sus	lugares del corazón	, los jardines donde le encant

o realizados al aire libre en	los lugares del corazón	, los jardines donde solía sum
ño, pintados al aire libre en	los lugares del alma	, los jardines en los que amab
pequeñas y medianas hechas en	los lugares del corazón	, los jardines, donde amaba su
alizados al aire libre en sus	lugares del alma	: los jardines en los que le e
realizados al aire libre en	lugares del corazón	, jardines donde le encantaba
, realizadas al aire libre en	los lugares del corazón	, los jardines donde él amaba
y pintados al aire libre en	los lugares del corazón	como por ejemplo los jardines
realizadas al aire libre en	los lugares del corazón	, los jardines en donde le enc
nas pintados al aire libre en	los lugares del corazón	, los jardines en los que a So
ño realizadas en plein air en	sus lugares queridos	, los jardines en donde le gus
ño realizadas en plein air en	los lugares del alma	, como los jardines donde él a
ño pintados al aire libre en	los lugares del corazón	, los jardines en los que él a
erimental, de las pinturas de	medio y pequeño	tamaño, realizadas al aire li
ueño realizados al aire libre	en los lugares de su corazón	, los jardines donde él adorab

Tabla 48. Texto 1. Etiqueta error expresión

El primer ejemplo de error no ha obtenido muchos resultados, pero parecía interesante proponerlo al tratarse de un caso de fórmula rutinaria de difícil equivalencia en la lengua española. La fórmula *benvenuto* encuentra un equivalente pleno en 'bienvenido' pero *bentornato* responde a la idea de reiteración, y se emplea para dar la bienvenida a alguien que ya habíamos visto y saludado y que vuelve una segunda vez. La lengua española carece de fórmulas que equivalgan semántica y connotativamente a este concepto.

Los diccionarios bilingües consultados proponen la fórmula "bienvenido" que no es un equivalente exacto desde una perspectiva semántica, como se ha explicado, pero cumple la misma función ritual de saludo.

Sezione Italiano-Spagnolo **bentornàto**, **bentornàta**
A agg., s.m., f. (o **ben tornato**, **tornata** loc.) **bienvenido**, **bienvenida**: **siete i**

bentornati sois los bienvenidos

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

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

(ZAN12)

Sin embargo, otra vez se percibe que los estudiantes no consiguen confiar plenamente en las propuestas sugeridas por los mismos y buscan sus propias alternativas. Entre otras soluciones ofrecían propuestas de reformulación más admisibles como: BIENVENIDO DE NUEVO.

El segundo caso es un evidente calco fraseológico: la locución italiana *in punta di piedi* traducida de forma literal EN PUNTAS DE PIES. Se puede suponer que tampoco en este caso se ha llevado a cabo una consulta lexicográfica superficial y sencilla que habría aportado fácilmente su equivalente fraseológico pleno: DE PUNTILLAS propuesta por los dos diccionarios bilingües consultados. De hecho, se han encontrado y marcado como “acierto” los segmentos de las traducciones que proponían dicha locución como traducción.

La locución del caso 3: *tuonare di grancassa*, aparece definida en su sentido figurado, en el diccionario treccani, en su variante *battere la grancassa*:

grancassa s. f. [comp. di *gran(de)* e *cassa*, che in questa accezione è un calco semantico dello spagn. *caja* «cassa, tamburo»].

In senso fig., *battere la g.*, fare una chiassosa propaganda, per sé o per altri, con discorsi, articoli di giornale e altre forme di pubblicità (dall'uso che di tale strumento fanno saltimbanchi, giocolieri, imbonitori per attirare gente nelle piazze e nelle fiere).

(TRECCANI)

Y los diccionarios bilingües consultados nos proponen la expresión “contar a bombo y platillo” como equivalente.

Sezione Italiano-Spagnolo

grancàssa

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

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

pueblo.

(ZAN12)

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

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

La tercera expresión es un calco fraseológico del italiano *en plein air* que es, a su vez, un préstamo del francés. De nuevo, en este caso una consulta rápida indica que el diccionario bilingüe ofrecía una solución que parte del alumnado no ha utilizado en su traducción cometiendo el error de “calcar” la expresión francesa directamente, dando lugar a un préstamo lingüístico no reconocido por un hablante español.

Sezione Italiano-Spagnolo

en **plein air** /ample'ner/

loc. avv., fr. **al aire libre**: un artista che dipinge en plein air un artista que pinta al aire libre.

(ZAN12)

El cuarto caso hace referencia a la locución italiana *del cuore* empleada normalmente en combinación con el sustantivo *amico/a*: *amico del cuore* cuyo equivalente pleno en español es “amigo del alma”. En el diccionario bilingüe ZAN12 encontramos la expresión en la sección italiana bajo el lema *cuore* traducida como “preferido” con un ejemplo que le acompaña.

Sezione Italiano-Spagnolo

◆ **cuòre** (o **core** lett.)

◆ **del cuore** (fig.) preferido: squadra **del cuore** equipo preferido

(ZAN12)

Por otro lado, si se realiza la búsqueda con la opción *Testo da cercare* en la sección española bajo el lema “alma” se propone también la locución “del alma” como equivalente fraseológico añadiendo un ejemplo.

Sección Español-Italiano Declinación

◆ **alma** ◀ /'alma/

◆ **del alma del cuore**: *es su amigo del alma è il suo amico del cuore*; (*sin ficción ni disimulo*) *dal cuore: ahora no se lo diría pero entonces me salió del alma adesso non glielo direi ma allora mi è uscito dal cuore*

(ZAN12)

De nuevo en esta ocasión, el alumnado — numeroso en este caso — no ha sabido, o querido consultar en el diccionario la expresión equivalente a la del original incurriendo en un error de traducción ya que, en español, LOS LUGARES DEL CORAZÓN pierde la naturalidad del italiano

11.3. Errores sintácticos

En las próximas tablas se expondrán los errores relacionados con la sintaxis, y por tanto, etiquetados como “sintaxis” para luego analizarlos en detalle.

Texto 1. Etiqueta: Error sintaxis

Original	Context	Text	Context
1. Niente di tutto questo qui a Ferrara dove emerge un altro Sorolla	para terminar en Filadelfia.	Nada de eso en Ferrara	donde se descubre un Sorolla
	o a Boston a Philadelphia.	Nada de todo esto en Ferrara	, donde emerge otro Sorolla, u
	lo a Boston y a Filadelfia.	Nada de todo esto	se puede admirar en Ferrara d
	úfalo a Boston y Filadelfia.	Nada de eso en Ferrara	, donde surge otro Sorolla, el
	Búfalo a Boston y Filadelfia.	Nada de esto aquí en Ferrara	donde emerge otro Sorolla con
	úfalo, Boston y Filadelfia.	Nada de todo esto en Ferrara	, donde destaca otro Sorolla.
	lo a Boston y Philadelphia.	Nada de todo esto en Ferrara	, donde se nota otro Sorolla,
	lo a Boston a Philadelphia.	Nada de todo esto aquí en Ferrara	, donde emerge otro Sorolla, í
	úfalo a Boston y Filadelfia.	Nada de parecido en Ferrara	, donde destaca otro Sorolla,

	alo a Boston y Filadelfia.	Nada de eso en Ferrara	, donde se manifiesta otro Sor
	falo a Boston y a Filadelfia.	Nada similar aparece en Ferrara	, donde podemos apreciar a otr
	ffalo a Boston y Filadelfia.	Nada de todo esto en Ferrara	, donde emerge otro Sorolla, e
	úfalo a Boston y Filadelfia.	Nada parecido en Ferrara	donde se asoma otro Sorolla,
	o hasta Boston y Filadelfia.	Nada de esto en Ferrara,	donde emerge otro Sorolla, e
	falo, Boston y Filadelfia.	Nada de todo esto en Ferrara	, donde aparece otro Sorolla,
	ta Boston y Philadelphia.	Nada de semejante en Ferrara	donde aparece «otro Sorolla»,
	oston hasta Filadelfia.	En Ferrara nada de todo esto	pues surge un Sorolla íntimo
	Boston hasta Filadelfia.	Nada de eso:	en Ferrara emerge otro Soroll
	úfalo, Boston y Filadelfia.	Nada de todo esto en Ferrara	en donde sale otro Sorolla, e
	o, Boston y Philadelphia.	Nada de todo esto	: en Ferrara se presenta a otr
	Búfalo, Boston y Filadelfia.	Nada de eso aquí en Ferrara	, en la exposición aparece otr
	alo a Boston a Philadelphia.	Nada de eso en Ferrara	, donde se presenta otro Sorol
	lo a Boston a Philadelphia.	Nada de todo esto en Ferrara	, donde aparece el Sorolla ínt
	uffalo, Boston y Filadelfia.	Nada de todo esto aquí en Ferrara	, donde se podrá admirar otro

2. [...] delle prime Biennali di Venezia, cui partecipò con assiduità sino al 1905, quando venne esposto e acquistato per la Galleria Internazionale d'Arte Moderna di Ca' Pesaro uno dei suoi capolavori	ó con regularidad hasta 1905.	En ese año	, la Galería Internacional de
	icipó regularmente desde 1905.	En este año	se expusieron sus pinturas y
	parte asiduamente hasta 1905,	hasta cuando	una de sus obras maestras, "C
	asiduamente desde 1905. Justo	en ese año	expuso su obra maestra Cosien
	ipó con asiduidad hasta 1905.	En ese mismo año	su obra maestra "Cosiendo la
	on constantemente hasta 1905;	en este año	, la Galería Internacional de

3. Non quella marcia trionfale, in un giusto tuonare di grancassa, che era stata l'indimenticabile e visitatissima rassegna del Prado del 2010	discreta, casi de puntillas.	No es esa marcha triunfal	, pasando por la puerta grande
	discreta, casi de puntillas.	Nada que ver	con la marcha triunfal, en un
	prudente, casi de puntillas.	No es ese paseo triunfal	, con truenos de bombo, que ha
	prudente, casi de puntillas.	No es aquella marcha triunfal	, acompañada por una magnífica
	discreto, casi de puntillas.	No es esa marcha triunfal	acompañada por un merecido re
	discreta, casi de puntillas.	No es aquella marcha triunfal	, a bombo y platillo, que habí
	creta, casi en puntas de pie.	Nada que ver	con esa marcha triunfal, acom

	de puntillas. No se trata de	aquella	marcha triunfal, acompañada p
	ta, casi en puntillas de pie.	No esa marcha triunfal con redoble de tambores que	había sido la inolvidable exp
	discreta, casi de puntillas.	Nada de una marcha triunfal	, ni anuncio a bombo y platill

4. Ma questo di Ferrara è un ritorno discreto, quasi in punta di piedi.	so, Dalí y Miró. Sin embargo,	esta de Ferrara	es una vuelta discreta, casi
	fama de Picasso, Dalí y Miró.	Aunque esta de Ferrara	, es una vuelta discreta, casi
	so, Dalí y Miró. Sin embargo,	este en Ferrara es un regreso discreto	, de puntillas. No es la march
	fama de Picasso, Dalí y Miró.	Esta de Ferrara es una vuelta discreta	, casi de puntillas. No es esa
	e Dalí, de Miró. Sin embargo,	esta de Ferrara	es una vuelta prudente, casi

Tabla 49. Texto 1. Etiqueta error sintaxis

El primer ejemplo de error de sintaxis propuesto se debe a un calco de una construcción del texto original que en español es incorrecto. El pronombre negativo indefinido “nada” exigiría la presencia de un verbo en este caso que los estudiantes han omitido dando lugar a construcciones inviables . La única mención a este tipo de construcción es la que se encuentra en la sección italiana del ZAN12 bajo el lema *niente*:

Sezione Italiano-Spagnolo

◆ niente

B agg. indef. inv.

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

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

(ZAN12)

Sin embargo, la acepción que propone la obra, tal y como advierte la marca *fam.*, así como los ejemplos, no equivalen al registro del texto de partida ya que sería más apropiado en un contexto coloquial.

El segundo caso representa un ejemplo evidente de calco sintáctico de la construcción italiana con la novedad de que la estructura calcada no aparece en el texto original, sino que es producción propia de los estudiantes, quizás fruto de una

reformulación en su propia lengua. Dada la complejidad de las estructuras sintácticas se ha realizado la consulta de la estructura completa “Ese año” en los diccionarios bilingües mediante la opción *Testo da cercare* sin obtener resultados. Se podría, en este caso, llegar a la conclusión de que, aunque el alumnado hubiera buscado la información sintáctica que necesitaba, en esta ocasión, las obras lexicográficas a disposición no habrían sido de utilidad.

El tercer y cuarto caso propuestos son ulteriores ejemplos de calcos sintácticos que los estudiantes han plasmado en sus traducciones. Para evitarlo, habría sido necesario dirigirse a corpus lingüísticos o consultar manuales de gramática siempre y cuando el estudiante fuera consciente del problema lingüístico que el texto original escondía. El resultado son construcciones no aceptables en el texto de llegada, es decir, un ejemplo que un hablante nativo consideraría poco natural.

Algunos ejemplos de “aciertos” han sido las reformulaciones:

- *No habrá ninguna marcha triunfal*
- *No se parece en nada a la marcha triunfal*

**Texto 2. Etiqueta:
Error sintaxis**

Original	Context	Text	Context
Il Liberty italiano è stato oggetto negli anni di ricerche, studi, restauri e iniziative di valorizzazione	adas al diseño industrial.	Durante los años	, el Liberty italiano ha sido
	das al sector industrial.	Durante los años	, el modernismo italiano ha si
	adas al sector industrial.	Durante los años	se han hecho investigaciones
	es aplicadas a la industria.	Durante los años	el liberty fue objeto de inve
	te aplicado a la industria.	En los años	el Liberty italiano ha sido o
	nte las artes industriales.	En los años	se han llevado a cabo investi

, il Liberty ha rappresentato una tendenza, un movimento di rinnovamento, nell'affermazione di una nuova estetica	un movimento de renovación,	en la afirmación de	una nueva estética que reflej
	un movimiento de renovación,	en la afirmación de	una nueva estética que encarn
	, un movimiento de renovación	en la afirmación de	una nueva estética que repres
	un movimiento de renovación,	en la afirmación de	una nueva estética que repres
	a, un movimiento de renovación	en el triunfo de	una nueva estética que encarn
	a, un movimiento de renovación	en la consolidación de	una nueva estética que encarn
	un movimiento de renovación,	en la afirmación de	una nueva estética que person
	un movimiento de renovación,	en la afirmación de	una estética nueva que encarn
	un movimiento de renovación,	para la afirmación de	una nueva estética que reflej

. Protagonista centrale è la donna, figura a un tempo fragile, superba e carnale	el movimiento que se cumple.	Protagonista principal es	la mujer, figura frágil, alti
	nir, el movimiento en marcha.	Protagonista central es	la mujer, figura en esa época
	nir, el movimiento en acción.	Protagonista absoluta es la mujer	, una figura un tiempo frágil,
	u propio trazo, el movimient.	Protagonista central es	la mujer, figuráneamente frág
	enir, el movimiento continuo.	Protagonista central es	la mujer, figura a la vez frá

Tabla 50. Texto 2. Etiqueta error sintaxis

El primer caso que se analiza del texto 2 contiene una construcción temporal que traducida literalmente al español resulta inaceptable. Se ha realizado la búsqueda a través de la preposición *in* y del sustantivo *anno* en el diccionario bilingüe y no se ha encontrado ninguna información sintáctica que pudiera ayudar al alumnado a encontrar expresiones temporales equivalentes como “a lo largo de los años” o “en el curso de los años”. En la opción *Testo da cercare* se ha buscado estas dos expresiones españolas — consulta que el estudiante hubiera podido realizar solo si ya conocía la expresión equivalente — y se ha advertido que en la sección española aparecen como equivalentes de *lungo* y en la sección italiana bajo el lema “año” como locución. Se puede deducir también que, en esta ocasión, la consulta era demasiado sofisticada y los resultados poco

claros, aunque el diccionario de alguna manera proporcionaba una solución válida al problema planteado.

D **lungo** prep. 2 (*durante*) **a lo largo de**, **durante**: **lungo il viaggio abbiamo visto molti paesaggi diversi** a lo largo del viaje hemos visto muchos paisajes diferentes; **lungo il corso dell'anno** a lo largo del año

(ZAN12)

Sección Español-Italiano Declinación

◆ **año** ◀ /'ano/
s.m. **anno**

◆ **a lo largo de los años** nel corso degli anni

(ZAN12)

El segundo caso es una estructura sintáctica nominal característica del italiano, pero inaceptable en el caso del español donde resulta más natural emplear un verbo. Algunos estudiantes, sin embargo, han encontrado soluciones admisibles a este problema:

- *En Italia el Liberty representó una tendencia, un movimiento de renovación al afirmar un nuevo tipo de estética que encarnaba las aspiraciones del país [...]*
- *Para Italia, el Modernismo, ha representado una tendencia, un movimiento de renovación, la afirmación de una nueva estética, [...]*
- *El modernismo, o “estilo Liberty”, ha representado para Italia entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX una tendencia, un movimiento de renovación y de afirmación de una nueva estética que encarnase [...]*

El tercer caso propone más ejemplos de calcos sintácticos que los estudiantes han plasmado en sus traducciones para los que habría sido forzoso dirigirse a corpus lingüísticos o consultar manuales de gramática siempre y cuando el estudiante fuera consciente del problema lingüístico que el texto original esconde. El resultado son construcciones no aceptables en el texto de llegada, es decir, de nuevo, un ejemplo que un hablante nativo consideraría poco natural.

Texto 4. Etiqueta: Error sintaxis

Original	Context	Text	Context
La prima sala riunisce alcuni straordinari autoritratti di Rembrandt, che rivelano quanto l'artista fosse interessato a dipingere la realtà	torretratos de Rembrandt, que	revelan cuanto el artista estuviese interesando	en pintar la realidad, observ
	atos de Rembrandt que revelan	cuanto el artista estaba interesado en pintar la realidad	, observando los rasgos enveje
	extraordinarios de Rembrandt	que revelan cuánto el artista quisiese	representar la realidad, resp
	tos de Rembrandt, que revelan	cuánto el artista estaba interesado	en pintar la realidad, observ
	os de Rembrandt, que muestran	como de interesado	estaba el artista en pintar l

Tabla 51. Texto 4. Etiqueta error sintaxis

El último caso propuesto también se puede clasificar como calco sintáctico ya que afecta a la construcción sintáctica italiana *quanto + verbo + adjetivo* cuya correspondencia española sería «lo + adjetivo + que + verbo». La única referencia a este contraste sintáctico se halla en el diccionario bilingüe ZAN12 bajo el lema *quanto*:

<p>◆ quànto (2)</p> <p>avv.1 [in frasi interr.] cuánto: <i>quanto mi ami? ¿cuánto me quieres?</i>2 [in frasi escl.] lo que, cuánto, cómo: <i>quanto ci siamo divertiti! ¡lo que nos hemos divertido!; quanto ho desiderato questo momento! ¡cuánto he esperado este momento!; non sai quanto ha sofferto quell'uomo! ¡no sabes cómo ha sufrido ese hombre!</i></p> <p>(ZAN12)</p>
--

donde se especifica que es una construcción característica de frases exclamativas, restricción que podría desorientar a un lector poco experto.

11.4. Errores culturales

Se ha casificado una amplia gama de errores que hacen referencia a las convenciones culturales del texto de llegada bajo la etiqueta de “Errores culturales”. Muchos de ellos tienen causas y bases diferentes, pero se ha decidido agruparlos bajo

una misma categoría debido a que todos ellos tienen como base una referencia cultural mal adaptada y que por lo tanto conlleva a una dificultad de comprensión por parte del lector de la lengua meta.

Las referencias culturales en los textos propuestos no son abundantes y por lo tanto los errores no aparecen entre los más numerosos, no superan el 3%. Sin embargo, es interesante hacer un repaso de los más recurrentes y llevar a cabo una incursión lexicográfica para comprobar si los diccionarios eran, en estos casos, un instrumento útil a la resolución de este tipo de problemas.

Los problemas culturales encontrados pertenecen a los textos 1 y 3. En concreto, en el texto 1 se refieren a la traducción del nombre propio de las ciudades en la frase:

Non quella marcia trionfale, in un giusto tuonare di grancassa, che era stata l'indimenticabile e visitatissima rassegna del Prado del 2010 basata su una orgogliosa parata dei dipinti di grandi dimensioni con cui Sorolla aveva trionfato alle esposizioni universali in giro per il mondo tra Parigi e Berlino, Monaco, Vienna e Venezia, da Chicago a New York, da Buffalo a Boston a Philadelphia.

La traducción de París, Berlín, Viena, Venecia, Chicago, Nueva York y Boston no han supuesto un problema para la mayor parte de los estudiantes ya que su competencia lingüística era suficiente. Sin embargo, *Monaco*, *Buffalo* y *Philadelphia* aparecen en gran parte de las traducciones en su formato original. De estas tres ciudades aparece lematizada solamente Monaco en el diccionario bilingüe ZAN12.

Con respecto al texto 3, las referencias religiosas a los santos y a la virgen en alguna ocasión no se han resuelto adecuadamente. Así, se encuentran referencias en español a los santos *Paolo*, *Pietro* y *Domenico* (en vez de Pablo, Pedro, y Domingo) aunque el ZIN09 ha lematizado y traducido estos nombres propios, así como Raffaello e Michelangelo.

En el tercer texto hay también un problema extralingüístico que parte del alumnado no ha podido resolver. La referencia italiana al *cinquecento* a los *arcaismi neo-quattrocenteschi* del párrafo:

L'ecllettica tavolozza, la predilezione per i toni squillanti ed i cangiantismi, oltre che le scelte iconografiche e le soluzioni adottate, ci testimoniano la cultura artistica policentrica propria del territorio forlivese, che nel '500 ruota fra arcaismi neo-quattrocenteschi ed innovazioni desunte dalla grande maniera consolidata a Roma da Michelangelo e Raffaello

ha dado lugar a errores en su traducción. Las formas traducidas inadecuadamente como “500” o “en el 1500” en español podrían haberse evitado al consultar un diccionario bilingüe que proporcionaba la solución equivalente correcta acompañada de un ejemplo aclaratorio:

Sezione Italiano-Spagnolo **cinquecènto**

◆ **il Cinquecento** el (siglo) XVI: un crocefisso del Cinquecento un crucifijo del siglo XVI

(ZAN12)

La traducción de la expresión *neo-quattrocentesco* habría necesitado una búsqueda algo más compleja ya que la información proporcionada por el diccionario bilingüe era algo más ambigua y habría sido necesario recurrir a corpus lingüísticos para aclarar las dudas surgidas.

11.5. Conclusiones

Se ha elaborado un análisis cualitativo de algunas tipologías de errores detectados y etiquetados en el corpus de traducciones con el objetivo de entender qué información contenida en las obras lexicográficas a disposición del estudiante de traducción inversa puede ser útil en la resolución de los problemas de traducción encontrados.

Los elementos analizados respondían a un criterio cuantitativo (frecuencia) y a criterios cualitativos — elementos directamente relacionados con la competencia lexicográfica —: errores de forma (gramaticales: preposiciones, verbos y artículos y sintácticos) y de contenido (errores semánticos y culturales).

Entre las dificultades encontradas en el proceso destaca la dificultad para clasificar un error en una categoría determinada. Un error gramatical, por ejemplo, puede dar lugar a un error de comprensión como un “sinsentido” o un “no mismo sentido”, tal y como nos muestra el ejemplo.

*Dopo un secolo si rivede in Italia un pittore che era stato tra i protagonisti delle prime Biennali di Venezia, cui partecipò con assiduità sino al 1905, quando venne esposto e acquistato **per** la Galleria Internazionale d'Arte Moderna di Ca' Pesaro uno dei suoi capolavori, Cucendo la vela del 1896*

*Después de un siglo regresa a Italia el pintor que formó parte de las primeras ediciones de la Bienal de Venecia, en la que participó con frecuencia hasta 1909, cuando se expuso y compró **para/por** la Galleria Internazionale d'Arte Moderna di Ca' Pesaro una de sus obras maestras, Cosiendo la vela de 1896*

En estos casos se ha dado prioridad al segmento gramatical afectado — en el anterior ejemplo la preposición — por ser un elemento desde el cual se empezaría una posible consulta bibliográfica.

Otra cuestión que ha salido a la luz durante el análisis se refiere a la clasificación del error de “registro” entre los errores de comprensión. En el ámbito de la traducción inversa, este tipo de errores no siempre encuentra la causa en un problema de comprensión, ya que es altamente probable que el estudiante reconozca el registro o ámbito de uso en su lengua original. En este caso, es más frecuente que el problema se encuentre en la producción. Un ejemplo evidente lo encontramos en la traducción del segmento

Non quella marcia trionfale, in un giusto tuonare di grancassa, che era stata l'indimenticabile e visitatissima rassegna del Prado del 2010

No se trata de una marcha triunfal con música de un bombo, como había

sido la inolvidable exposición del Prado de 2010, que acogió a un montón de visitantes

donde el término *visitatissima* se ha traducido con el equivalente español “un montón de gente”, un registro más bien informal en español. El estudiante, posiblemente para evitar el sufijo “-ísimo/a” que tiene una menor frecuencia de uso en la lengua de llegada, emplea una fórmula que afecta al registro del término traducido.

Por otro lado, un error semántico en algunos casos puede provocar errores de “no mismo sentido” como demuestra el siguiente ejemplo donde el término *neo-quattrocenteschi* se ha traducido en alguna ocasión como NEORRENACENTISTAS cambiando de esta manera el sentido del texto final.

L'ecclettica tavolozza, la predilezione per i toni squillanti ed i cangiantismi, oltre che le scelte iconografiche e le soluzioni adottate, ci testimoniano la cultura artistica policentrica propria del territorio forlivese, che nel '500 ruota fra arcaismi neo-quattrocenteschi ed innovazioni desunte dalla grande maniera consolidata a Roma da Michelangelo e Raffaello.

El estilo ecléctico y la predilección por los tonos intensos y por el cangiantismo, además de las selecciones iconográficas y de las soluciones adoptadas, testimonian la cultura artística multicéntrica típica del territorio de Forlì, que en 1500 se basaba en arcaísmos neorrenacentistas e innovaciones procedentes del Manierismo que se consolidó en Roma gracias a Miguel Ángel y Rafael.

Estas cuestiones reflejan las dudas planteadas por los teóricos acerca de los modelos de investigación: la dificultad de aplicar escalas de error complejas y el riesgo de subjetividad con la que tienen que lidiar los correctores. Ya se había establecido previamente que la definición del error es una tarea inacabada y la dificultad que supone determinar qué se entiende por norma.

Los datos analizados no permiten resolver todas las cuestiones planteadas, pero es posible esbozar la hipótesis de que las propuestas de clasificación del error realizadas hasta la fecha se han basado en errores, faltas o inadecuaciones de textos procedentes

de traducciones directas. Por lo tanto, una posible línea de investigación que podría nacer de esta experiencia conllevaría a nueva clasificación de los errores de la traducción inversa donde se altere la clásica perspectiva del error de comprensión / producción — o expresión —.

Dejando a un lado las dificultades encontradas en el proceso, es posible extraer algunas conclusiones relevantes de nuestro análisis. La principal e inmediata inferencia es la que permite confirmar que efectivamente parte de los problemas que subyacen a los errores detectados hallan una posible solución en las obras lexicográficas consultadas. Para responder, al menos en parte, a la pregunta que se planteaba al principio de esta sección —¿cuáles son los errores relacionados directamente con la competencia lexicográfica?— presentamos de manera esquematizada las diferentes posibilidades — o situaciones— que se han barajado a lo largo del análisis de los errores encontrados:

1. El alumnado no es consciente del problema lingüístico que subyace al error gramatical. La consulta de una obra lexicográfica se puede llevar a cabo si el alumno es consciente de su dificultad, de sus lagunas lingüísticas y de la utilidad del instrumento lexicográfico.

2. El alumnado es consciente de sus lagunas lingüísticas y de que estas no le permiten hallar la solución a un problema encontrado durante la tarea traductora. Reconoce que consultar las obras lexicográficas a disposición del traductor puede ser una tarea útil y eficaz, sin embargo, no es capaz de encontrar la información que necesita en el diccionario consultado. Esta posibilidad nos permite visualizar dos situaciones diferentes:

2.1. El estudiante no sabe buscar la información que le ofrece el diccionario. En este caso se podrían plantear varios motivos:

- la obra lexicográfica elegida es inadecuada,

- la consulta del término es incompleta: el estudiante no distingue los matices entre las acepciones, o reconoce la información sobre el estilo, el registro o el ámbito léxico, no reconoce la información proporcionada por las marcas lexicográficas o de límite de uso,
- la selección equivalente es inadecuada para el contexto de la producción en la lengua de llegada,

2.2. La obra lexicográfica consultada no proporciona la información que el estudiante necesita para resolver el problema lingüístico detectado: porque la información es ambigua, poco clara o inexistente o porque —en el caso de los diccionarios bilingües— la contrastividad no está evidenciada de manera eficiente.

Los diccionarios son una herramienta fundamental en la tarea del traductor y por lo tanto, del alumnado. Llegar a conocer todas las posibilidades que estas obras les brindan y saber extraer el máximo beneficio de sus funciones se convierte así en un objetivo didáctico dentro de la formación de traductores. Un mayor desarrollo de la competencia lexicográfica que compense las lagunas lingüísticas de los estudiantes y, por tanto, sirva como complemento a una insuficiente competencia lingüística puede ser la respuesta a las hipótesis que se acaban de plantear.

Las diferentes posibilidades planteadas a lo largo del análisis del corpus nos llevan a establecer con claridad y una base metodológicamente sólida y transparente unos objetivos didácticos encaminados a desarrollar la competencia lexicográfica de los alumnos de traducción:

1. Comprender qué es la lexicografía y su relación con la disciplina de la traducción.
2. Conocer los distintos tipos de obras lexicográficas.
3. Identificar las distintas partes de que consta un diccionario.

4. Reconocer los principios teóricos y metodológicos de la lexicografía: conocer la terminología lexicográfica necesaria para reconocer las características de los diccionarios, interpretar los símbolos y las abreviaciones.
5. Mejorar la eficacia de las búsquedas obteniendo el máximo beneficio de su potencial.
6. Reconocer la calidad de una obra lexicográfica: juzgar los puntos fuertes y débiles de la misma.

La propuesta didáctica elaborada se basa en el análisis cualitativo del corpus obtenido y está dirigida a obtener los objetivos que se acaban de detallar. Esta propuesta didáctica se ha puesto en práctica en el aula mediante una prueba piloto en modalidad de curso SPOC titulado: *Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español*. A continuación, en el próximo capítulo, se describirá detalladamente la experiencia de elaboración, puesta en práctica y los primeros resultados obtenidos.

PARTE IV: EXPERIMENTACIÓN DIDÁCTICA

Las diferentes posibilidades planteadas a lo largo del análisis del corpus nos llevan a establecer con claridad una base metodológicamente sólida y transparente y unos objetivos didácticos encaminados a desarrollar la competencia lexicográfica de los alumnos de traducción:

- Comprender qué es la lexicografía y su relación con la disciplina de la traducción.
- Conocer los distintos tipos de obras lexicográficas.
- Identificar las distintas partes de que consta un diccionario.
- Reconocer los principios teóricos y metodológicos de la lexicografía: conocer la terminología lexicográfica necesaria para reconocer las características de los diccionarios, interpretar los símbolos y las abreviaciones.
- Mejorar la eficacia de las búsquedas obteniendo el máximo beneficio de su potencial.
- Reconocer la calidad de una obra lexicográfica: juzgar los puntos fuertes y débiles de la misma.

La propuesta didáctica se basa en el análisis cualitativo del corpus obtenido y está dirigida a obtener los objetivos que acabamos de detallar. Esta propuesta didáctica se ha puesto en práctica en el aula mediante una prueba piloto en modalidad de curso SPOC titulado: «Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español». A continuación, en el próximo capítulo, se describirá detalladamente la experiencia de elaboración, puesta en práctica y los primeros resultados obtenidos.

12. Introducción

La última fase del proyecto consiste en la propuesta de un SPOC⁶⁹ titulado *Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español* que se ha diseñado e implementado durante el segundo cuatrimestre del año académico 2018/2019 como formación complementaria de la asignatura *Traduzione dall'italiano allo spagnolo II, Lingua 1* —Traducción de italiano a español II, Lengua 1—. La experimentación se ha llevado a cabo con el alumnado del tercer año del grado de *Mediazione linguistica interculturale* —Mediación lingüística intercultural— del *Dipartimento di interpretazione e traduzione* —Departamento de interpretación y traducción— de la Universidad de Bolonia. La propuesta pedagógica tomará como punto de partida los resultados del análisis del corpus detallado en la sección 11 de la presente tesis.

El punto de partida de la propuesta didáctica es que la falta de conocimientos gramaticales y léxicos parecen encontrarse en la base de los errores encontrados en el análisis y que una mayor competencia lexicográfica podría compensar las lagunas en la subcompetencia bilingüe (PACTE, 2017), entendiendo por competencia lexicográfica la que permite al estudiante hacer un uso correcto de los recursos lexicográficos, es decir, de los diccionarios.

En esta fase, en primer lugar, se diseñó una propuesta pedagógica a través de unidades didácticas en modalidad e-learning en el marco de un curso SPOC sobre la introducción a los recursos lexicográficos monolingües y bilingües de dos lenguas afines —italiano y español— en el campo de la traducción, con el fin de reforzar la competencia lexicográfica en los estudiantes y su autonomía en el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, implementar en el aula la propuesta diseñada para comprobarla validez del diseño,

69 Los cursos SPOC son una adaptación de los cursos MOOC. Se trata de cursos línea diseñados para grupos más pequeños; generalmente no tienen fechas específicas para impartirlos y son ideales para incorporarlos en los cursos presenciales en las universidades o para empleados de una empresa que necesitan aprender competencias específicas.

de los contenidos y de los métodos de evaluación.

La modalidad didáctica propuesta encuentra en la actualidad opiniones opuestas entre los críticos. Por un lado, se cree que este modelo formativo facilita y garantiza una formación de calidad al alcance de todos los posibles usuarios mientras que, por otro, hay quien afirma que no aporta ninguna novedad y que solamente representa un nuevo modelo de negocio para las distintas universidades que lo proponen sin una justificación de calidad (Carbero Almenara, Llorente Cejudo, Vázquez Martínez, 2014).

Sin embargo, este estudio comparte el punto de vista de los autores que resaltan los aspectos positivos e innovadores de los SPOC. Estos cursos aportan a la didáctica tradicional elementos renovadores que se han tenido en cuenta a la hora de escoger esta modalidad didáctica para la propuesta experimental (Augayo y Bravo, 2017):

- reconocimiento del aprendizaje informal
- flexibilidad y adaptabilidad de la oferta académica
- evolución de las propuestas de diseño
- transformaciones en la distribución de los roles de docentes y alumnado
- metodologías, materiales y sistemas de evaluación diferentes y cooperativos
- la responsabilización del estudiante acerca de su propio aprendizaje

El contexto académico para el que se diseña el curso y en el que se va a llevar a cabo la prueba piloto nos exige una modalidad específica de curso SPOC. En primer lugar, el número reducido de participantes que forman parte de la muestra que recibirá la formación convierte el curso *Massive* en un curso *Small*, lo cual en este caso concreto facilita la interacción del alumnado con los docentes que han diseñado el curso y permite un seguimiento más cercano del desarrollo del mismo. Por otro lado, tenemos también en cuenta que el punto de partida de la propuesta proviene de los resultados de un corpus concreto, por lo que la elección de un SPOC ofrece la posibilidad de adaptar los contenidos y materiales a los participantes en el curso sobre la base de los conocimientos

y necesidades de los usuarios (Santamaría Lancho, 2014), experiencias que ya se han puesto en marcha en otras instituciones.

Los SPOC han sido utilizados como fase intermedia en la transformación de cursos presenciales en cursos MOOC⁷⁰ o viceversa⁷¹ (Santamaría Lancho, 2014). Aunque también se ha realizado la experiencia en numerosas universidades americanas como cursos concebidos como SPOC originalmente «para la realización de experiencias con metodología *flipped classroom* o clase invertida, en “cursos cero” o como cursos de ampliación de conocimientos» (Aguayo y Bravo-Agapito, 2017).

13. Fase de diseño

El diseño del SPOC: «Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español» se basa en la metodología xMOOC, aunque se aplican elementos característicos de los cMOOC al apoyarse en el aspecto relacional de la comunidad de estudiantes. Esto implica, al final, una metodología mixta que abarca la instrucción, la colaboración y la conexión (Universidad de Nebrija, 2016). El diseño del curso es la parte donde el docente tiene una mayor presencia e influencia en el aprendizaje y para su desarrollo hemos tomado como punto de partida las fases establecidas para el proceso por Zapata-Ros (2014: 120) adaptándolas a las características de nuestro caso:

1. Objetivos y epítome: en esta fase se toman decisiones acerca de lo que deben saber hacer los estudiantes para superar el curso y las asignaturas. También se define la síntesis de contenidos que caracterizan el curso y las asignaturas. Los objetivos se deben formular de manera que puedan ser

70 Un buen ejemplo ha sido la experiencia de la Universidad Católica de Lovaina donde el SPOC constituyó un primer paso en la transformación de un curso presencial sobre técnicas de programación en MOOC. En este caso el SPOC se fue alternando con sesiones presenciales de trabajo (Santamaría Lancho, 2014).

71 El ejemplo contrario lo encontramos en el SPOC dirigido a los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador desarrollado a partir de un MOOC denominado «TICs para Enseñar y Aprender» (Lancho, 2014).

evaluables, que se puedan alcanzar progresivamente y que la entrega de materiales acerque al estudiante a su consecución.

2. Construcción de unidades: los contenidos de curso deben estar organizados en unidades. La duración de las unidades es flexible pero homogénea y su progresión secuenciada. La referencia que propone Zapata-Ros (2014) es que una unidad debe corresponder a lo que un alumno medio en condiciones normales desarrollaría en una semana de trabajo. Cada unidad debe ir acompañada de una tarea de evaluación o autoevaluación que demuestre al estudiante el dominio alcanzado.
3. Guía didáctica de la unidad: es el documento que guía al alumno en cada momento. Zapata-Ros aconseja que no esté sembrado de tecnicismos pedagógicos al tratarse de un documento que debe ser comprensible al estudiante. Cada unidad debe ir acompañada de actividades, recursos y evaluación y debe contener el material a disposición del estudiante (vídeos, lecturas, test, etc.).
4. Crear y organizar materiales para cada unidad: se incluyen en esta fase el diseño de evaluaciones, el establecimiento de los foros de discusión, la selección de materiales y la creación de vídeos.
5. Selección de profesores asistentes. Si existen profesores asistentes deben actuar coordinados y bajo la responsabilidad del docente del curso, por tanto, las funciones deben de aparecer claramente distribuidas desde la fase de diseño. En nuestro caso concreto, al tratarse de una prueba piloto de duración breve y contenidos limitados, el equipo de formadores se encontraba constituido por un solo docente por lo que esta fase del diseño no ha sido necesaria.

Esta información aparece resumida en el modelo INdiMOOC-Edl, elaborado por Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Sarmiento-Campos (2015, cit. en Global Campus Nebrija, 2016). En la siguiente tabla se expone la anterior información aplicada al SPOC de la presente tesis:

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES	RESPUESTAS
Datos de identificación	Título	Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español
	Web del curso	https://moodle.sslmit.unibo.it/course/view.php?id=1202
	Institución	Unibo (Universidad de Bolonia) UVa (Universidad de Valladolid)
	Plataforma	Plataforma Moodle@DIT.Lab
	Ámbito	Lenguas y traducción
	Equipo	Docente: Natalia Peñín Fernández
	Inscripción	Cerrada
	Cursos relacionados	Traducción de italiano a español II, Lengua 1
	Fecha de cumplimiento	Fecha de finalización (26.04.19)
Importancia para el público	---	El curso permitirá a los estudiantes reforzar la competencia lexicográfica
	Destinatarios	Estudiantes matriculados en la asignatura Traducción de italiano a español II, Lengua 1 del Grado en Mediación Lingüística Intercultural de la Escuela de Intérpretes y Traductores de la Universidad de Bolonia (Campus de Forlì) curso académico 2018/2019.
	Prerrequisitos	Aunque está especialmente dirigido a estudiantes de traducción de italiano a español, puede ser útil a cualquiera que esté interesado en conocer los rudimentos de la lexicografía y tenga un buen conocimiento de las lenguas italiana y española. El curso se va a impartir en lengua española.
	Duración del curso	6 semanas
	Dedicación	2,5 horas semanales
	Introducción	Sí hay
	Vídeo introductorio	Sí hay
	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprender qué es la lexicografía y su relación con la disciplina de la traducción

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Conocer los distintos tipos de obras lexicográficas ○ Identificar las distintas partes de que consta un diccionario ○ Reconocer los principios teóricos y metodológicos de la lexicografía ○ Y reconocer la calidad de una obra lexicográfica: juzgar los puntos fuertes y débiles de la misma
	Funcionamiento del sistema	Orientado desde la plataforma
Aspectos formativos	Plan de trabajo	Por módulos
	Módulos	4 módulos
	Método de trabajo	Metodología <i>self-paced e-learning</i>
	Evaluación	Autoevaluación y evaluación por pares
	Certificación	No hay
	Acreditación	No hay
Aspectos interactivos	Actividades	Lecturas obligatorias (cuestionario final de módulo obligatorio) Actividad final de módulo: entrega obligatoria Lecturas adicionales
	Herramientas TIC	Plataforma Moodle Recursos y actividades vinculados a la plataforma

Tabla 52: Componentes y subcomponentes del SPOC

A continuación, se describirán una a una las fases descritas aplicadas a nuestro curso.

13.1. Identificación de los objetivos

El curso diseñado, de carácter introductorio, tiene cinco objetivos principales:

- Explicar qué es la lexicografía y su relación con la disciplina de la traducción.
- Dar a conocer los distintos tipos de obras lexicográficas.
- Identificar las distintas partes de que consta un diccionario.
- Reconocer los principios teóricos y metodológicos de la lexicografía.
- Reconocer la calidad de una obra lexicográfica: juzgar los puntos fuertes y débiles de la misma.

Aparecen descritos en el documento inicial del curso para que el alumno sea consciente desde un primer momento de cuáles son los objetivos que conseguirá al finalizar el SPOC. Este documento denominado “Guía docente del SPOC” (ver anexo V) contiene toda la información relacionada con el curso:

Título del curso y de cada uno de los módulos con la secuencia de vídeos y actividades que acompañan a cada uno de ellos.

- Objetivos.
- Perfil de los destinatarios y requisitos mínimos.
- Actividades y metodología.
- Características técnicas del curso: duración, esfuerzo estimado y fecha de inicio.
- Modalidad de evaluación.
- Lecturas obligatorias y adicionales.

Entre los requisitos exigidos a los participantes en el SPOC para la realización del curso se encuentran tener interés en el ámbito de la traducción de estas dos lenguas afines, aunque se aclara que puede ser útil a cualquiera que esté interesado en conocer los rudimentos de la lexicografía y tenga un buen conocimiento de las lenguas italiana y española. El curso se va a impartir en lengua española, por lo que el conocimiento de este idioma se convierte en un requisito indispensable.

13.2. [Elaboración de los bloques de contenido](#)

Las principales recomendaciones (Zapata Ros, 2014; Unidad de Tecnología Educativa e Innovación Docente de la Universidad Carlos III, 2014) aconsejan que el curso se componga de un cierto número de módulos dependiendo tanto de la duración del curso como de la estructura permitida por las plataformas. Los SPOC suelen estar

compuestos por no más de 6 u 8 módulos distribuidos entre las semanas del curso. La estructura que ha de tener cada módulo, aunque sujeto a variaciones, se concentrará en cada uno de los temas del curso e incluirá la siguiente información (Zapata Ros, 2014):

- Uno o más vídeos de presentación del tema.
- Ejercicios relacionados.
- Materiales de aprendizaje: algunos obligatorios, otros opcionales (suelen basarse en presentaciones, lecturas recomendadas, animaciones, etc.).

13.2.1. Secuenciación de los contenidos

En el SPOC *Introducción a los recursos lexicográficos del traductor*, en un primer momento, el estudiante puede acceder a una introducción con un vídeo de presentación en el que se detallan las particularidades del curso.

A partir de aquí el curso se compone de 4 módulos diferentes, que permiten al alumnado adquirir conocimientos sobre la temática abordada de forma secuenciada:

- Módulo I: ¿Qué es la lexicografía? Conceptos fundamentales. En el módulo 1, bastante general, se explica qué es la Lexicografía y algunos conceptos concretos para que los participantes se familiaricen con la terminología de este campo.
- Módulo II: Definición y estructura interna de un diccionario: hiperestructura, macroestructura y microestructura. El segundo módulo, un poco más específico, partirá de la definición de diccionario, y mostrará las partes de que se componen estas fuentes documentales.
- Módulo III: Tipos de obras lexicográficas. Los diccionarios monolingües y los bilingües. El módulo 3 se va a ocupar de los diccionarios monolingües y bilingües, se describirán sus características fundamentales y sus funciones.
- Módulo IV: Los diccionarios del español. *DRAE* y *CLAVE*, *Grande dizionario di*

Spagnolo (Zanichelli) y *Grande Dizionario Hoepli spagnolo*. En el módulo número 4 se van a analizar las características de 4 diccionarios, dos diccionarios monolingües: el Diccionario de la Real Academia de la Lengua y el diccionario CLAVE de SM y dos bilingües: Grande dizionario di Spagnolo — Zanichelli — y Grande dizionario Hoepli di Spagnolo.

PRESENTACION_Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español

ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA Universidad de Valladolid

Contenidos del SPOC

Módulo I	¿Qué es la lexicografía? Conceptos fundamentales
Módulo II	Definición y estructura interna de un diccionario: hiperestructura, macroestructura y microestructura
Módulo III	Tipos de obras lexicográficas. Los diccionarios monolingües y los bilingües
Módulo IV	Los diccionarios del español. DRAE y CLAVE/Grande dizionario di Spagnolo (Zanichelli) y Grande Dizionario Hoepli spagnolo

INTRODUCCIÓN A LOS RECURSOS LEXICOGRAFICOS PARA EL TRADUCTOR ITALIANO-ESPAÑOL
Módulo 0: Presentación del curso SPOC
01:59

Figura 15. Presentación de contenidos 1

Cada uno de los módulos presenta la misma estructura, clara y definida para que el alumno sepa en cada uno de ellos cuál es el recorrido:

- Vídeo 1 de presentación de contenidos + transcripción.
- Vídeo 2 de presentación de contenidos + transcripción.
- Cuestionario final de módulo obligatorio (evaluación automática).
- Lectura obligatoria 1.
- Lectura obligatoria 2.
- Cuestionario final de módulo obligatorio (evaluación automática).
- Actividad final de módulo: entrega obligatoria (evaluación por pares).

Los contenidos del SPOC se presentan de forma progresiva semanalmente. La visualización de los módulos ha sido posible desde el principio del curso y el alumnado podía acceder desde un primer momento tanto a los vídeos de presentación de los contenidos como al material de las lecturas obligatorias y adicionales. Sin embargo, dada la estructura de los contenidos –de carácter general los primeros y temas más específicos los segundos- las actividades, cuestionarios y evaluaciones- se han abierto de manera secuenciada. De este modo se ha perseguido un diseño finalizado a «crear-buscar-conocer recursos y elaborarlos en un esquema de secuenciación y dificultad progresiva, de forma que no haya saltos, discontinuidades, ni vacíos cognitivos» como sugiere Zapata-Ros (2014: 129; cit. en de Miguel Bárcena, 2015). En cada módulo el alumnado podía acceder a las transcripciones de los vídeos en formato PDF para quien lo prefiriera.

En la siguiente tabla se muestra la estructura de cada uno de los módulos del curso con los contenidos y materiales utilizados:

	CONTENIDOS				
	Vídeos	Textos	Test	Actividades	Foro
Módulo I ¿Qué es la lexicografía?	Presentación	Introducción al módulo	Final de módulo	Final de módulo	A lo largo del módulo
Tema 1.1.	1. Definición de lexicografía 2. Conceptos fundamentales <ul style="list-style-type: none"> • Lema • Lematización • Macroestructura • Microestructura 	- Fichero PDF con las transparencias utilizadas en el vídeo - Lecturas complementarias	Al final del vídeo		
Tema 1.2.	<ul style="list-style-type: none"> • Definición • Equivalencia • Contorno • Ejemplos • Marcas 	- Fichero PDF con las transparencias utilizadas en el vídeo - Lecturas complementarias	Al final del vídeo		
Módulo II Definición y estructura interna de un diccionario			Final de módulo	Final de módulo	A lo largo del módulo

Tema 2.1.	1.Macroestructura: <ul style="list-style-type: none"> • Selección del léxico • Lematización 	- Fichero PDF con las transparencias utilizadas en el vídeo - Lecturas complementarias	Al final del vídeo		
Tema 2.2.	2.Microestructura: <ul style="list-style-type: none"> • El artículo lexicográfico • La información fonética • Las acepciones y las definiciones • Las marcas • La información normativa • La información morfológica • La información adverbial • La información sintáctica • Fraseología • La información semántica • La información pragmática 	- Fichero PDF con las transparencias utilizadas en el vídeo - Lecturas complementarias	Al final del vídeo		
Módulo III Tipo de obras lexicográficas			Final de módulo	A lo largo del módulo	Final de módulo
Tema 3.1.	1.Los diccionarios monolingües	- Fichero PDF con las transparencias utilizadas en el vídeo - Lecturas complementarias	Al final del vídeo		
Tema 3.2.	2.Los diccionarios bilingües	- Fichero PDF con las transparencias utilizadas en el vídeo - Lecturas complementarias	Al final del vídeo		
Módulo IV Los diccionarios del español			Final de módulo	Final de módulo	A lo largo del módulo
Tema 3.1.	1.Diccionarios monolingües de español <ul style="list-style-type: none"> • DRAE • Clave 	- Fichero PDF con las transparencias utilizadas en el vídeo - Lecturas complementarias	Al final del vídeo		
Tema 3.2.	2.Diccionarios bilingües de español <ul style="list-style-type: none"> • Grande dizionario di Spagnolo (Zanichelli) • Grande dizionario di spagnolo Hoepli 	- Fichero PDF con las transparencias utilizadas en el vídeo - Lecturas complementarias	Al final del vídeo		

Tabla 53: Plantilla del SPOC *Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español*

13.3. Metodología

Una vez desarrollados los contenidos que integran la propuesta didáctica, se describirán los diferentes componentes metodológicos que definen la actividad docente. En este caso, se comparte la opinión de Zabalza y Zabalza (2010), cit. en Álvarez-Álvarez, 2012) cuando afirma que la metodología docente desempeña un papel clave en el rendimiento académico de los estudiantes y se trata de un condicionante del tipo de aprendizaje que estos van a alcanzar.

El enfoque metodológico en el que se basa nuestra propuesta de diseño toma en consideración un aspecto fundamental: el énfasis en el aprendizaje, al entender que como necesidad prioritaria desarrollar el aprendizaje autónomo en el alumnado.

Desde un prisma cognitivo-constructivista, la docencia se aleja de los modelos formativos más tradicionales en los cuales el aprendizaje se basa en la transmisión de información por parte de los docentes, para otorgar a los estudiantes un papel más activo y participativo y más compromiso y responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Morales, 2008a, cit. en Álvarez-Álvarez, 2012). Uno de los pilares de este enfoque metodológico es el trabajo cooperativo y la formación de equipos de aprendizaje.

Por otro lado, es un enfoque basado e facilitar la autonomía de los estudiantes, de manera que estos puedan mantener una formación constante a lo largo de toda su vida profesional —*lifelong learning*— (Álvarez-Álvarez, 2012).

El enfoque metodológico propuesto para el presente diseño toma como punto de partida algunos aspectos relacionados desarrollo de la autonomía de los estudiantes (Yáñez y Villardón, 2006, cit. en Álvarez-Álvarez, 2012:354):

- Inclusión de tareas y actividades de trabajo personal para los participantes.
- Fomento de la participación del alumnado en la evaluación de los procesos y de los resultados del aprendizaje: mediante la evaluación por pares y la

autoevaluación.

- Descripción clara de las tareas y de los objetivos de los diferentes módulos.
- Fomento de la reflexión del alumnado sobre su proceso de aprendizaje.
- Favorecimiento de la responsabilidad al establecer plazos fijos en la entrega de tareas y colaboración en la fase de evaluación de las mismas.
- Facilitación y fomento del autoaprendizaje gracias al acceso a los recursos necesarios: fuentes bibliográficas, documentales, lecturas adicionales etc.
- Empleo de las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías para comunicar, compartir información y dudas y aprender de forma colaborativa.

13.3.1. Métodos docentes

En la propuesta de diseño de la presente tesis se pueden identificar tres métodos docentes orientados a el desarrollo de la autonomía del alumnado: el aprendizaje cooperativo y el estudio y trabajo autónomos del estudiante.

- Aprendizaje cooperativo (AC)

El aprendizaje cooperativo se basa en el aprendizaje activo y participativo en el aula. Álvarez-Álvarez (2012:357) lo describe como «un enfoque interactivo de organización del trabajo, tanto presencial como no presencial, en grupos reducidos, mediante el cual los estudiantes aprenden unos de otros, así como del docente y del entorno (Lobato, 1998)» y basa su planteamiento metodológico fundamentalmente en el enfoque del desarrollo cognitivo «que enfatiza la importancia de la construcción del conocimiento entre iguales». Para que una acción pedagógica sea a su vez cooperativa, explica, tiene que respetar los principios de interdependencia positiva —el éxito individual depende del éxito del grupo— y de responsabilidad individual, donde el alumno responde tanto del propio aprendizaje como del aprendizaje del resto del grupo. La evaluación y reflexión sobre el trabajo realizado adquieren así un rol fundamental en el proceso de

aprendizaje.

El rol del docente pasa de ser un transmisor monodireccional de conocimientos a desempeñar diferentes roles (Lobato, 1998; cit en Álvarez-Álvarez, 2012): facilitador, modelo, monitor y observador del proceso de aprendizaje.

- Estudio y trabajo autónomos del estudiante

Se trata de una modalidad de aprendizaje en la que el discente es responsable de la organización y planificación de su trabajo, y de adquisición de competencias estableciendo su propio ritmo (De Miguel, 2006; Lobato, 2006, cit en Álvarez-Álvarez, 2012). A través de este modelo el alumnado asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, desarrolla una planificación de las tareas siguiendo su propio ritmo y se ocupa de la evaluación de las mismas.

En el caso de un curso completamente virtual, como el presente, esta estrategia resulta ser imprescindible ya que el alumno se siente en la obligación de gestionar el proceso de aprendizaje y asume la responsabilidad de hacerlo posible. Lobato (2006, cit en Álvarez-Álvarez, 2012: 360) enumera algunas de las competencias que se desarrollan a través de esta modalidad metodológica:

- Competencias para aprender, es decir, competencias enfocadas a la construcción del conocimiento a través del aprendizaje significativo, por ejemplo, aplicar habilidades cognitivas (observación, comparación, análisis, interpretación inductiva y deductiva, etc.), reflexión cognitiva y metacognitiva sobre las habilidades cognitivas puestas en práctica, autorregulación del proceso de aprendizaje, etc.
- Competencias vinculadas al pensamiento crítico y reflexivo (habilidades de argumentación, actitud crítica, confrontación y debate, entre otras).
- Competencias relacionadas con la automotivación, es decir, la aplicación de estrategias que ayuden a fijar metas propias, desarrollar la autoestima, valorar las dificultades y problemas surgidos, así como realizar una valoración objetiva del proceso de aprendizaje llevado a cabo.
- Competencia para comunicarse de modo eficaz y correcto con los demás, sabiendo argumentar con claridad, lógica y precisión, de forma oral y escrita, los puntos de vista personales.
- Competencia en la utilización de las TIC, dominando con soltura ciertas herramientas de edición documental, así como de búsqueda y selección de documentación relevante y de comunicación con expertos (por ejemplo, foros profesionales).
- Competencia para el trabajo cooperativo y colaborativo, tanto presencial como virtual, gracias al dominio de metodologías y estrategias de trabajo grupal y de interacción interpersonal.

Para poner en práctica la modalidad metodológica descrita se ha diseñado tanto las tareas que acompañan a los diferentes módulos con instrucciones detalladas como los instrumentos de evaluación correspondientes. Asimismo, para cada una de los cuestionarios de evaluación automática se ha previsto una retroalimentación (feedback) que permita a los participantes reflexionar acerca de las respuestas que han elaborado. Por otra parte, se ha identificado una herramienta de comunicación que favorezca la interacción constante entre los participantes y la de estos con el docente.

13.3.2. Materiales de aprendizaje

- Diseño de la guía docente

Se ha elaborado un documento inicial del curso para que el alumno sea consciente desde un primer momento de cuáles son los objetivos que conseguirá al finalizar el SPOC. Este documento denominado “Guía docente del SPOC” (ver anexo V) contiene toda la información relacionada con el curso: título de cada uno de los módulos con la secuencia de vídeos y actividades que acompañan a cada uno de ellos, criterios y medios de evaluación).

- Creación del material audiovisual

El proceso de elaboración del material audiovisual siguió las pautas recomendadas (Unidad de Tecnología Educativa e Innovación Docente de la Universidad Carlos III, 2014) de creación del guion, grabación y postproducción. El guion fue elaborado por el personal docente del curso y la grabación tuvo lugar en el Servicio de Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Valladolid dos meses antes del inicio del curso con el asesoramiento del técnico especialista, responsable asimismo del servicio de posproducción.

Los vídeos grabados exclusivamente por el docente (no hay personal invitado) en lengua española, tiene una duración de no más de 7 minutos cada uno y se proponen 2 por cada módulo programado.

Los vídeos o píldoras formativas se alojan en el canal institucional de Youtube de la Universidad de Valladolid — https://www.youtube.com/playlist?list=PLSbo9kXA_Lcyl2fWhEnHYKDIspreQYq_L— y en la plataforma el usuario tiene acceso al link de cada uno de ellos.

- Selección del material adicional

La selección de las lecturas obligatorias se realizó después de haber decidido la estructura de los módulos y el nivel de profundización de cada uno de ellos. En primer lugar, se realizó una búsqueda y recopilación de materiales de lectura relacionados con cada uno de los temas tratados. A partir de ahí, se inauguró un periodo de examen detallado de cada una de ellas y una división de las mismas en lecturas obligatorias y optativas. La elección de otorgar la obligatoriedad a dos artículos por módulo se debió a la carga de trabajo semanal recomendada⁷². Las lecturas restantes se propusieron como adicionales para quien deseara profundizar en los temas tratados y se propusieron en una detallada bibliografía.

Nos hemos valido de material publicado en la web siempre referenciado debidamente.

13.3.3. Actividades de aprendizaje

- Cuestionarios

La finalidad de los cuestionarios que acompañan a cada uno de los vídeos y de las lecturas obligatorias está dirigida a que los participantes puedan verificar en todo momento su nivel de comprensión del material que están empleando: permite que los estudiantes evalúen la evolución de su aprendizaje en relación con los contenidos de cada unidad.

⁷² Las lecturas recturas recomendadas están divididas por módulo:

- Módulo I: Hernandez, H (1991) y lamartino, G. (2006).
- Módulo II: Valero, G. (2005) y Castillo, C. (2007).
- Módulo III: Hernandez H. (1988) y San Vicente, F. (2007)
- Módulo IV: Soto Martínez, J. F. (n.d.) y Baldisera, A. (2015).

Los cuestionarios proporcionan un sistema automatizado muy útil para evaluar a miles de participantes. Se pueden utilizar para una evaluación formativa para que los alumnos puedan comprobar su nivel de comprensión del contenido de los vídeos de las distintas lecciones (Unidad de Tecnología Educativa e Innovación Docente de la Universidad Carlos III, 2014).

El cuestionario final obligatorio —ver anexo VI— que se ha propuesto después de



ver los dos vídeos del módulo consistía en 12 preguntas de elección múltiple relacionadas con la información visualizada.

Figura 16. Pantallazo del cuestionario final del Módulo I sobre las lecturas obligatorias.

El cuestionario final obligatorio está relacionado con la información de las lecturas adicionales y consiste en 10 preguntas de verdadero o falso.

- **Actividades**

Las actividades programadas se proponen al final de cada módulo, con entrega obligatoria. Las tareas consisten en un trabajo de investigación individual: tras haber recopilado la información solicitada, las estudiantes rellenan la tabla con la información necesaria para después volver a subirla a la plataforma. Estas actividades, que son el último paso para completar cada uno de los módulos, están diseñadas para que el

alumnado ponga en práctica y afiance los conocimientos adquiridos —ver anexo VI.3—.

- Actividad módulo I: Comprobar si los diccionarios analizados lematizan los grupos de palabras indicados en la tabla.
- Actividad módulo II: Comprobar si los diccionarios analizados lematizan los americanismos propuestos y describir las marcas que les acompañan.
- Actividad módulo III: Comprobar si los diccionarios analizados lematizan los culturemas propuestos y describir qué tratamiento han recibido entre los siguientes: préstamo, traducción o equivalente cultural, definición.
- Actividad módulo VI: Comprobar si los diccionarios analizados lematizan la fraseología propuesta y describir bajo qué miembro aparecen lematizada y si lleva algún tipo de marcación.

Cada una de las tareas, como se explicará a continuación, va acompañada de una sencilla rubrica que permite que los mismos participantes en el curso lleven a cabo una tarea de revisión.

13.3.4. Herramientas y recursos para el aprendizaje

- Selección de la plataforma de enseñanza

Junto con el nacimiento de los MOOC a lo largo de la última década se ha producido un desarrollo de potentes plataformas tecnológicas que intentan dar respuesta a tal demanda. En la sección 5.4 del Marco Teórico de esta tesis se han analizado las particularidades de las más relevantes plataformas y sus principales características y diferencias. Dichas plataformas se convierten en instrumentos de aprendizaje que permiten diseñar entornos de aprendizaje, donde los estudiantes acceden a una gran cantidad de datos almacenados en ellas y donde dichas informaciones permanecen para poder ser analizadas. Asimismo, es el lugar virtual donde se crean formas de interacción entre los docentes y el alumnado. Estas herramientas son útiles para comprender y optimizar los procesos de aprendizaje (Siemens y Long, 2011).

Una vez examinadas las principales plataformas de teleformación con mayor reconocimiento en el paradigma MOOC y teniendo en cuenta diferentes factores, y tomando como ejemplo estudios anteriores (Miguel Bárcena, 2015), se ha decidido implementar el curso en la plataforma Moodle —versión 3.5.— de la Universidad de Bologna⁷³.

Moodle —acrónimo de *module object-oriented dynamic learning environment*— es uno de los más reconocidos entornos de aprendizaje virtual por instituciones educativas de todo el mundo. La plataforma fue creada por Martin Dougiamas y actualmente cuenta «con más de 10 millones de cursos registrados en 234 países, más de 88 millones de usuarios y está traducida en más de 70 lenguas» (Aguayo y Bravo-Agapito, 2017). Las mejoras realizadas permiten que, gracias a esta herramienta, se lleven a cabo todo tipo de actividades formativas virtuales. Moya (2015; cit. en Aguayo y Bravo-Agapito, 2017) nombra entre otras instituciones que han utilizado esta plataforma para lanzar sus cursos abiertos al Departamento de Industria, Innovación, Comercio y Turismo del País Vasco, con su MOOC titulado *Android programazioaren hastapenak (Herramientas de programación Android)*, publicado en 2015.

Aun siendo conscientes de que no se trata de una plataforma diseñada específicamente para la impartición de MOOC ni, por ende, de SPOC se ha llegado a la conclusión de que para un curso experimental era una elección acertada por diferentes razones:

- En primer lugar, Moodle posee una amplia serie de herramientas que pueden ser útiles en la gestión de estos cursos como la posibilidad de organizar el curso por módulos. Para cada uno de ellos Moodle permite asignar las tareas

⁷³ La Universidad de Bolonia tiene también una plataforma a disposición para desarrollar e implementar cursos MOOC denominada BOOK — UniBO Open Knowledge —. La plataforma The BOOK y su contenido se desarrollan en cooperación con el Politecnico de Milán —METID—. Sin embargo, no ha sido posible utilizarla en la implementación de la prueba piloto ya que en el momento de su lanzamiento el momento, el contenido que la Universidad desarrollaba en la plataforma se dirigía a competencias transversales y no a disciplinas específicas.

específicas y en cada una de ellas también está contemplada la corrección por pares.

- En segundo lugar, se trata de una plataforma donde la creación de cursos y subida de recursos didácticos es sencilla e intuitiva. Existe información abundante en manuales, páginas web acerca de su uso y foros para la resolución de dudas que puedan ir surgiendo a medida que se utiliza.
- En tercer lugar, al tratarse de un entorno ya conocido y utilizado en la oferta didáctica de la facultad —ya que Moodle es la plataforma de e-learning que la universidad emplea— era más sencillo también para las estudiantes.

- Fase de preparación de la plataforma

En esta tercera fase se han subido los contenidos a la plataforma Moodle con los parámetros necesarios para su realización, los cuales se describen a continuación:

- Apertura del curso en la plataforma con el título: [2018-19] SPOC: Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español.
- Incorporación de la Guía didáctica docente con las indicaciones generales.
- Creación del Foro del SPOC.
- Subida del vídeo de presentación del curso con la información general acerca de su estructura y duración.
- Estructuración de los Módulos por semanas con las restricciones previstas.

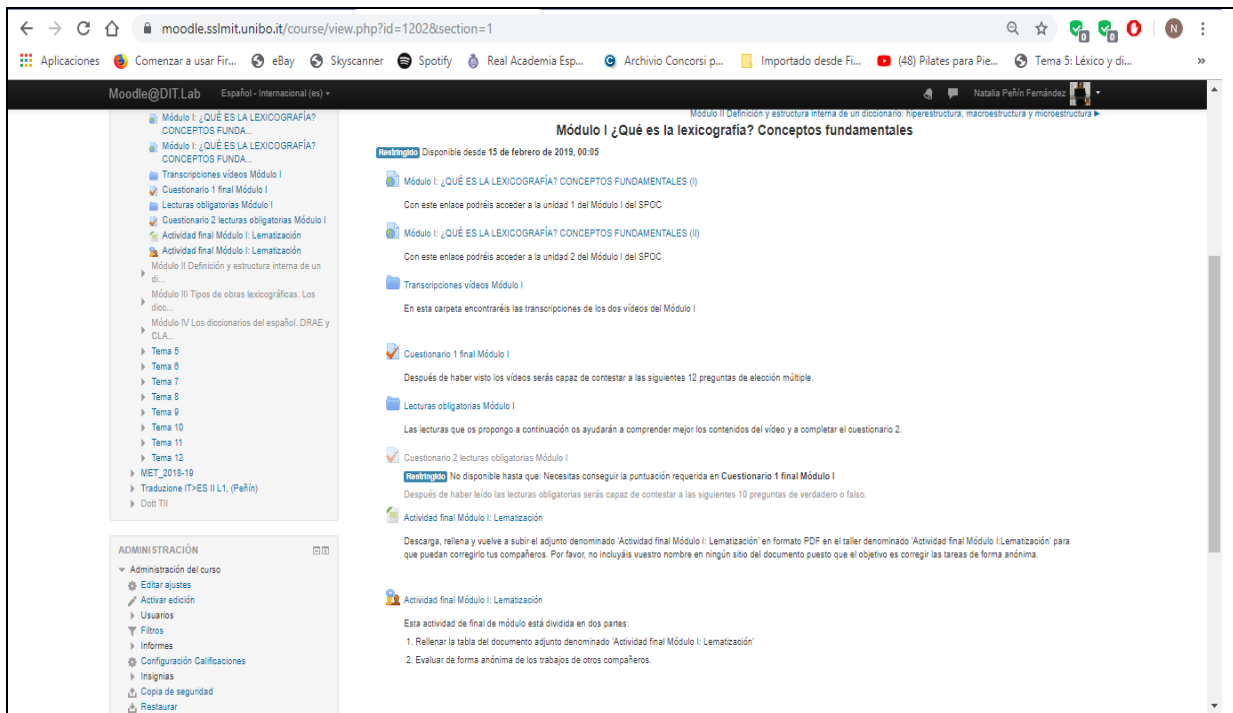


Figura 17. Pantallazo de estructuración del Módulo I en la plataforma Moodle

- Subida de vídeo y transcripciones de los mismos en formato pdf.
- Subida del material de lectura en formato texto.
- Configuración de los cuestionarios.
- Configuración de las actividades de final de módulo.
- Configuración de las evaluaciones automáticas de los cuestionarios.
- Configuración de las rúbricas para las evaluaciones por pares de las actividades.

Se ha llevado a cabo en esta fase un proceso de validación del curso en el cual se han revisado tanto los materiales como los aspectos técnicos y de configuración para prevenir, dentro de lo posible, futuros errores e inconvenientes.

Dada la complejidad del curso, se realizaron dos revisiones, una por parte del investigador y otra por parte de un profesor externo inscrito como alumno para poder verificar el buen funcionamiento también desde el rol del estudiante.

- Selección de las herramientas dinamizadoras

La comunicación entre los estudiantes es esencial dado que los cursos masivos ponen el énfasis en la capacidad de interacción y generación de conocimientos entre el alumnado. Se aconseja, por lo tanto, explorar e introducir en el curso espacios virtuales donde se facilite dicha comunicación y se fomente el debate y la compartición de conocimientos y dudas. Dicha comunicación puede llevarse a cabo a través de diferentes modalidades que se exploraron durante el diseño del curso. Se recomienda también en estos casos la presencia de un facilitador que, a través de un papel activo, motive a los estudiantes a participar en dicho canal (Unidad de tecnología educativa e innovación docente de la Universidad Carlos III, 2014):

- Resolviendo dudas acerca del funcionamiento de la plataforma cuando el curso ha comenzado.
- Vigilando el canal de comunicación para informar al docente acerca de las dudas de contenido.
- Explicar a los participantes la metodología del curso y las herramientas de que disponen.
- Fomentar la participación en las redes sociales, en caso de haberlas o de otras herramientas diseñadas para el curso.
- Mantener continuamente informados a los participantes acerca de las novedades.

La *Guía metodológica para la planificación, diseño e impartición de MOOCs y SPOCs* (2014) nos escribe las herramientas de comunicación más empleadas en los cursos masivos:

- Los foros. Es la herramienta más empleada al permitir la participación masiva de los estudiantes. En estos espacios se intercambian tanto ideas como dudas. A menudo, las dudas relacionadas con los contenidos del curso las resuelven

los mismos participantes, aunque en ocasiones el equipo docente debe intervenir. También es necesaria para informar y resolver los problemas técnicos.

- Este tipo de herramienta suelen ser utilizadas como instrumento de análisis cualitativo acerca de la satisfacción del curso una vez terminado.
- Hangouts Google. Se trata de una aplicación multiplataforma de mensajería instantánea que permite videoconferencias con hasta diez personas. Estas videoconferencias pueden ser emitidas o grabadas y se utilizan para encuentros en directo con los docentes del curso o con expertos, etc.
- Blog. Suelen ser un instrumento útil para llamar la atención de los estudiantes. A través de *posts* se puede introducir material, novedades.
- Wikis. Son una herramienta útil para fomentar la participación y la comunicación en un espacio de trabajo colaborativo. Generalmente se proporciona una estructura que los participantes en el curso van rellenando de contenido con sus aportaciones de manera sencilla y sin problemas de edición.
- Redes sociales. Son un canal que favorece la interacción entre los estudiantes y la creación de comunidades virtuales. Aconsejan también la creación de una página de Facebook conectada con un blog.

Según Raposo (2013: 12) en los MOOC es «esencial motivar el compromiso del estudiante por aprender [y] que los participantes adquieran la capacidad emocional y social de aprender juntos en línea». Por este motivo, se ha pretendido dotar a los participantes de autonomía y, sobre todo, animarles durante el transcurso del SPOC con el fin de reforzar su participación en el proceso. Para ello, integramos en nuestro curso una herramienta de comunicación que es el foro de MOODLE se ha concebido como un punto de encuentro entre estudiantes y el docente para el intercambio de ideas o para plantear dudas.

Como analizaremos en las conclusiones de esta sección, la herramienta de comunicación de MOODLE por diferentes causas, ha resultado ser el punto débil de la formación. La prueba piloto ha constituido un paso valioso para identificar los elementos que necesitan mejorarse en el curso.

13.4. Diseño de los medios e instrumentos de evaluación

La evaluación tanto del SPOC como de los MOOC se apoya en una metodología de aprendizaje colaborativo.

La «evaluación para el aprendizaje» (Boud y Falchikov, 2006; Villardón Gallego, 2006; Pérez Pueyo *et al.* 2009, cit. en Álvarez-Álvarez, 2011) es un proceso continuo encaminado a «evidencias del aprendizaje desarrollado por los estudiantes durante el proceso formativo y cuya finalidad no ha de ser la determinación de una calificación final, sino el aprendizaje de los estudiantes» (Álvarez-Álvarez, 2011).

Este concepto de evaluación que es el que mejor encaja en la concepción de los MOOC — y SPOC —se contrapone al de «evaluación del aprendizaje», y en opinión de Benito (2009; cit. en Álvarez-Álvarez, 2011) persigue los siguientes objetivos:

- La retroalimentación continua y efectiva al alumnado.
- El papel activo de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- Adaptar continuamente la enseñanza a los resultados de las evaluaciones.
- La necesidad de que el alumnado reflexione acerca del proceso de aprendizaje al evaluarse a sí mismos y así entender cómo mejorar.
- La influencia que tiene la evaluación en la motivación y en la autoestima del alumno, factores clave para el aprendizaje.

Normalmente se pueden encontrar cuatro tipos de evaluación:

- Evaluación entre pares, también llamada evaluación *peer to peer* (P2P). Se lleva a cabo cuando cada estudiante aplica las correcciones a los trabajos de sus compañeros. Después de que el alumno carga su trabajo en la plataforma

debe corregir, al menos, el trabajo de dos compañeros de forma anónima y siguiendo los criterios de la rúbrica que el profesor ha diseñado para la evaluación de la actividad. De esta manera, el estudiante siente su propia implicación en el proceso, lo cual se espera que conlleve a un análisis, reflexión y revisión de su propia actividad (Nebrija, 2016). En las rúbricas, el docente o diseñador del curso debe establecer detalladamente los criterios necesarios para la evaluación de las tareas.

- Autoevaluación. Este tipo de correcciones permite que el alumnado reflexione acerca de trabajo realizado y pueda juzgar por sí mismo su propio aprendizaje en función de los criterios que se le proporcionan. El objetivo es ofrecer al estudiante las posibilidades de reflexionar acerca de lo que es un trabajo de calidad. La autoevaluación estimula el desarrollo de la reflexión e identificación de las fortalezas de cada uno. Suele emplearse en actividades de repaso, de opción múltiple, donde el estudiante comprueba por sí mismo sus errores comparándolos con una hoja de respuestas (Moreno, 2018).
- Heteroevaluación. Es el tipo de evaluación llevada a cabo por un experto, generalmente un docente respecto al trabajo, actuación o rendimiento de los estudiantes.
- Evaluación automática. En este tipo de evaluación normalmente empleada para los cuestionarios, las respuestas se introducen en la plataforma directamente que habrá sido previamente programada para una corrección automatizada. En este caso, el diseñador suele proponer cuál habría sido la respuesta acertada en caso de error.

Los tipos de evaluación diseñados para nuestro SPOC de introducción a los recursos lexicográficos son:

1. Evaluación automática: Corrección automática de los cuestionarios de final de módulo (correspondientes a los vídeos y a las lecturas), cuyas respuestas se introducen en la plataforma y cuya corrección se realiza inmediatamente presentando, en caso de error, la respuesta correcta.
2. Evaluación por pares: Corrección peer to peer⁷⁴ de las actividades prácticas arriba descritas. Siguiendo las indicaciones de la guía metodológica (Unidad de Tecnología Educativa e Innovación Docente de la Universidad Carlos III, 2014): «como los alumnos en su mayoría no serán expertos en el tema, sino que están en fase de aprendizaje, es conveniente que las rúbricas sean sencillas. Se recomienda como máximo una escala de 0 a 3 o incluso se puede simplificar con un sistema binario 0-1», para facilitar la valoración de los trabajos se les proporcionó una sencilla rúbrica, con una escala de 0 a 3, en la que debían basar su evaluación.

Formato de evaluación

Criterio 1

Precisión: ¿La actividad se ajusta a la tarea encomendada?

- En blanco
- No se ajusta en absoluto a la tarea encomendada
- Se aporta parte de la información pertinente pero no toda
- Se aporta toda la información pertinente de manera clara y precisa

Criterio 2

Calidad: Hace referencia a la cantidad/frecuencia de errores

- En blanco
- Errores frecuentes
- Errores poco frecuentes
- Sin errores

Criterio 3

Extensión: ¿Se han consultado las fuentes necesarias? ¿Se ha completado la tarea?

- En blanco

Figura 18. Ejemplo de rúbrica de evaluación

⁷⁴ La evaluación por pares o peer to peer es fundamental en una participación masiva en los cursos MOOC. El número de trabajos presentados depende de la participación total en el curso que no puede preverse pero que se espera masiva. Lo habitual, en este caso, es programar una evaluación en el que cada participante valore el trabajo de otros compañeros

13.5. Definición del equipo docente

Las guías consultadas⁷⁵ desaconsejan que un solo docente se ocupe de todas las fases de relativas al MOOC (o SPOC): planificación, diseño e impartición. Lo ideal, sugieren, es un equipo que colabore en las diferentes fases del proceso donde los roles estén bien definidos. Los perfiles esenciales se identifican en:

- Profesor creador de contenido o instructor. Es el experto en la materia y cuenta con las competencias necesarias para elaborar los contenidos y seleccionar el material, aunque también posee conocimientos a nivel instrumental.
- Apoyo técnico, para la gestión de la plataforma.
- Apoyo audiovisual, para la creación de vídeos.
- Asistente/s: Son los encargados de auxiliar a los profesores ayudando a los participantes a resolver dudas, realizar las tareas etc.
- Dinamizadores: Se encargan de participar en los foros o demás canales para acompañar a los estudiantes y fomentar su participación.

El equipo docente del SPOC del proyecto diseñado está integrado por una sola persona que se ha encargado del diseño instruccional (elaborar los materiales, los contenidos, los cuestionarios, los instrumentos de evaluación, etc.) así como, en la fase de implementación, de interactuar de forma continua con los estudiantes. En el caso de la prueba piloto, todas las fases del proyecto han sido llevadas a cabo por un solo docente, experto en la materia, ya que el carácter experimental del curso, el grupo reducido de participantes, el empleo de una plataforma ya conocida y el contexto académico donde se ha llevado a cabo lo ha exigido y permitido.

Los vídeos se han realizado con la colaboración del Servicio de Medios Audiovisuales de la Uva.

⁷⁵ Unidad de Tecnología Educativa e Innovación Docente, U. (2014).

Almenara, J. C., & Llorente, C. (2014).

Metodología de enseñanza y para el aprendizaje para cursos MOOC. (2016).

14. Implementación del SPOC *Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español* en la plataforma MOODLE

El SPOC *Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español* se ha implementado durante el segundo cuatrimestre del año académico 2018/2019 como complemento a la asignatura *Traduzione dall'italiano in spagnolo II, Lingua 1* — Traducción de italiano a español II, Lengua 1— del tercer año del grado de *Mediazione linguistica interculturale* —Mediación lingüística intercultural— del *Dipartimento di Interpretazione e Traduzione* de la Universidad de Bolonia.

El curso comenzó el día 15 de marzo y terminó el día 26 de abril de 2019 (6 semanas de duración) y contó con la participación de las 23 estudiantes de la asignatura.

Como veremos a continuación, al tratarse de una prueba experimental, complemento de una asignatura curricular todos los alumnos completaron cada uno de los módulos y llevaron a cabo tanto los cuestionarios como las tareas, con distintos grados de participación.

15. Resultados de la prueba experimental

Desde el nacimiento de este tipo de cursos virtuales se viene exigiendo la necesidad de establecer criterios de evaluación de la calidad específicos. Los estudiosos confirman que aún no existen estándares que midan la satisfacción de los participantes involucrados y, por tanto, establezcan criterios definitivos y generalizados de evaluación (Moreno, 2018).

Sin embargo, existen algunos indicadores compartidos con otros tipos de educación a distancia —*e-learning*— que pueden ser de ayuda para medir la calidad de los cursos impartidos. Los indicadores deberían incluir (Gea, 2015):

- La planificación: claridad en la identificación de los objetivos, duración, estructuración, guías didácticas, etc.
- El diseño: calidad y eficacia de los contenidos, recursos, herramientas de comunicación, actividades propuestas, etc.
- La tutorización y seguimiento: comunicación con los participantes, resolución de incidencias, resolución de dudas, tutorías, etc.
- La evaluación: eficacia de la evaluación por partes, calificaciones finales, etc.

A partir de estos indicadores generales, los criterios mínimos de la evaluación de la calidad del curso dependerán del curso concreto, objetivos y función académica. En este sentido, las medidas de evaluación que la literatura (Gea, 2015) propone son dos:

- Cuestionario de satisfacción de los usuarios inscritos.
- Tasa de finalización de los cursos.

Por lo tanto, en esta fase se recogen los resultados de las herramientas de análisis de las plataformas utilizadas y normalmente se propone a los estudiantes un cuestionario de satisfacción para extraer conclusiones sobre el funcionamiento y la eficacia del curso.

Generalmente, a través de las herramientas de análisis de datos, se determina el número de alumnos inscritos, y el número de alumnos que finalizan el curso —y por tanto el número de participantes que abandonan—, así como el número de veces que acceden a los diferentes contenidos, y a sus calificaciones.

Moodle no tiene un sistema de analíticas de aprendizaje muy desarrollado, algo que, en este caso, al tratarse de un grupo de participantes cerrado y poco numeroso, no ha sido un obstáculo al seguimiento y evaluación de la prueba experimental.

En la propuesta didáctica, para evaluar el éxito del curso se han tenido en cuenta tres parámetros de análisis que iremos describiendo a continuación:

- El promedio general de participación.
- El promedio general de calificación del aprendizaje de los contenidos de los

módulos.

- La satisfacción de los participantes en el curso.

15.1. Sobre la participación en el SPOC

Como era de esperar dado el contexto protegido en el que se introdujo el SPOC, la participación ha sido del 100%. Todas las estudiantes del curso han participado en los 4 módulos menos 2 que no han llegado a finalizar el último y no han obtenido, por tanto, una calificación suficiente para la superación del mismo. Este resultado se debe al hecho de que el SPOC se realizó en el marco de una signatura curricular, por lo que probablemente las estudiantes lo percibieron como una participación obligatoria, aunque no se les especificara en ningún momento esta característica. Al tratarse de una situación controlada dentro del marco de una asignatura presencial, es lógico que las estudiantes hayan terminado el curso en su totalidad y no se pueda hablar de tasas de abandono.

En el siguiente gráfico se puede comprobar la participación a de las estudiantes durante el curso. Como se puede notar la participación ha aumentado a mediados de curso, ya que al no estar limitado el acceso a los módulos por semana (el acceso al módulo sucesivo dependía solo de la superación de los cuestionarios y de las tareas) gran parte de las participantes finalizó las actividades antes de último día de curso establecido.

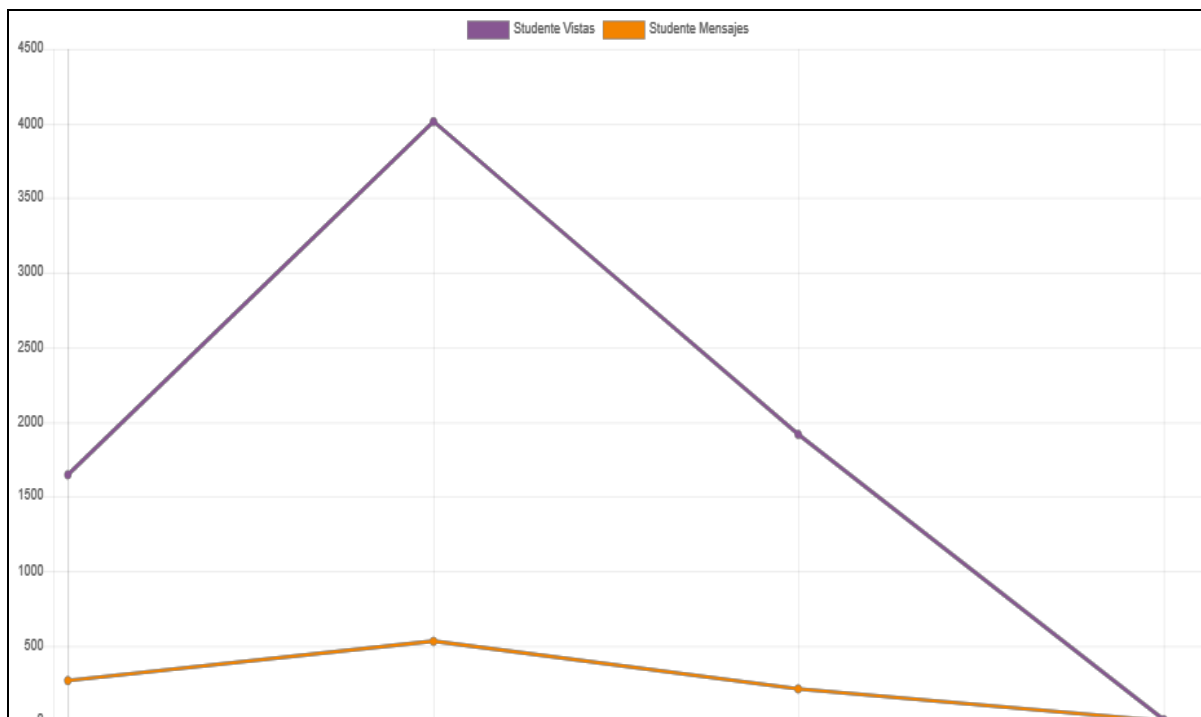


Figura 19. Actividad de los participantes a lo largo del curso

15.2. Sobre las calificaciones del SPOC

La plataforma Moodle permite que el administrador del curso configure las calificaciones relativas a cada una de las actividades de manera que se vayan mostrando a los estudiantes a medida que avanzan en el curso. Esta herramienta permite al docente extraer los datos estadísticos necesarios, al finalizar el SPOC, para establecer un promedio general de calificación.

En la tabla que se muestra a disposición se describen las calificaciones máximas, establecidas por el administrador antes de que el curso iniciara y el promedio obtenido por cada actividad:

Actividad del SPOC	Calificación máxima prevista	Promedio de calificaciones obtenidas
Cuestionario 1 final Módulo I	10,00	9,17
Cuestionario 2 lecturas obligatorias Módulo I	10,00	8,84

Cuestionario 1 final Módulo II	10,00	9,27
Cuestionario 2 lecturas obligatorias Módulo II	10,00	9
Cuestionario 1 final de Módulo III	10,00	9,27
Cuestionario 2 lecturas obligatorias Módulo III	10,00	9,16
Cuestionario 1 final del Módulo IV	10,00	8,93
Cuestionario 2 lecturas obligatorias Módulo IV	10,00	8,92
Actividad final Módulo I: Lematización (envío)	9,00	7,30
Actividad final Módulo I: Lematización (evaluación)	2,00	2
Actividad final Módulo II: Marcas lexicográficas (envío)	9,00	7,56
Actividad final Módulo II: Marcas lexicográficas (evaluación)	2,00	2
Corrección_Actividad final Módulo III: Culturemas (envío)	9,00	7,89
Corrección_Actividad final Módulo III: Culturemas (evaluación)	2,00	2,00
Actividad final Módulo IV: Fraseología (envío)	9,00	6,34
Actividad final Módulo IV: Fraseología (evaluación)	2,00	2,00

Tabla 54: Calificaciones del SPOC por módulos y tareas

Los resultados obtenidos a partir de esta herramienta nos permiten observar que el promedio de las calificaciones se puede considerar bastante elevado, en gran parte, por el mismo motivo por el que ha sido alto el promedio de participación, el contexto académico en el que se ha realizado la prueba experimental.

En la tabla que mostramos a continuación se pueden observar las calificaciones finales de cada uno de los participantes en el curso y el promedio de las mismas:

PARTICIPANTES	NOTA FINAL (sobre 100)
Participante 1	64,44
Participante 2	64,44
Participante 3	80,71
Participante 4	81,94
Participante 5	85,94
Participante 6	87,08

Participante 7	88,44
Participante 8	88,75
Participante 9	89,97
Participante 10	91,85
Participante 11	92,22
Participante 12	92,48
Participante 13	93,07
Participante 14	95
Participante 15	95,1
Participante 16	95,42
Participante 17	95,69
Participante 18	96,47
Participante 19	96,88
Participante 20	97,64
Participante 21	97,75
Participante 22	98,26
Participante 23	98,96
PROMEDIO	89,9347826
MEDIANA	92,48

Tabla 55: Calificaciones finales del SPOC

El promedio de calificación final es el de 90/100, un dato que nos permite extraer algunas conclusiones de interés para nuestro proyecto. En primer lugar, el curso experimental combinado con una asignatura curricular asignatura de carácter obligatorio y con una asistencia obligatoria del 70% ha sido percibido como curso obligatorio por los estudiantes y la asistencia (virtual) y la participación ha sido extremadamente alta. Esta característica se refleja claramente en las calificaciones finales y también se convierte en uno de los límites curso que pierde así un elemento fundamental para su éxito total, la automotivación de los estudiantes.

En segundo lugar, se deduce que la dificultad de los contenidos era adecuada a los objetivos del curso y a los conocimientos previos de los participantes tanto en relación con el conocimiento del idioma como con respecto a los contenidos del curso.

Una tercera conclusión, se refiere a la disponibilidad y adecuación de los materiales relacionados con el curso. Los estudiantes han encontrado con facilidad los materiales a disposición y los contenidos de las lecturas programadas tenían un grado de

dificultad suficiente para los participantes.

En cuanto al nivel de dificultad de los cuestionarios y tareas programadas al finalizar cada uno de los módulos, se puede considerar que han sido adecuados a los contenidos del curso y las estudiantes han podido afrontarlos sin grandes problemas.

Por otro lado, la gestión de la plataforma no ha supuesto un obstáculo a los participantes que han llevado a cabo el curso sin dificultades de esta naturaleza.

15.3. Sobre la satisfacción de los estudiantes con el curso

Se ha pretendido evaluar también no solo el aprendizaje logrado por los estudiantes, sino también su grado de satisfacción con todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se comparte la idea de que «una vez finalizado el MOOC, es de gran importancia conocer la opinión de los profesores y los alumnos, esto es, si han quedado o no satisfechos a su finalización.» (García, M; Martín, O., González, F., 2013)

En la experiencia didáctica que se describe aquí, el profesor coincide con el diseñador y evaluador del mismo, por lo que la opinión que interesaba conocer es la de los participantes en el curso, es decir, las 23 alumnas de la asignatura de traducción.

Para llevar a cabo un análisis de la satisfacción se ha tenido en cuenta el “Cuestionario de evaluación de la calidad de cursos virtuales” de Arias (2007) analizado y validado en Mengual-Andrés, S; Roig, R; Lloret, C. (2015), adaptándolo a las especificidades de nuestro caso y a nuestros objetivos. Se han analizado las siguientes dimensiones del curso:

- Guía didáctica
- Metodología
- Organización de los contenidos

- Calidad de los contenidos
- Recursos didácticos
- Capacidad de motivación
- Elementos multimedia
- Evaluación del aprendizaje

Para ello, al finalizar el curso, se ha pedido a los estudiantes que rellenen un cuestionario de satisfacción, dividido en diferentes apartados relacionados con todos los elementos implicados en la acción formativa (anexo VII). Dicho cuestionario fue revisado previamente por dos profesoras externas para su validación. En él se pedía a las participantes que valoraran con una escala de 1 al 5 —donde 1 era la puntuación más baja y 5 la más alta— cada una de las dimensiones que acabamos de describir. Se obtuvieron 20 respuestas anónimas de las 23 participantes en el curso que se exponen a continuación.

15.3.1. Guía didáctica

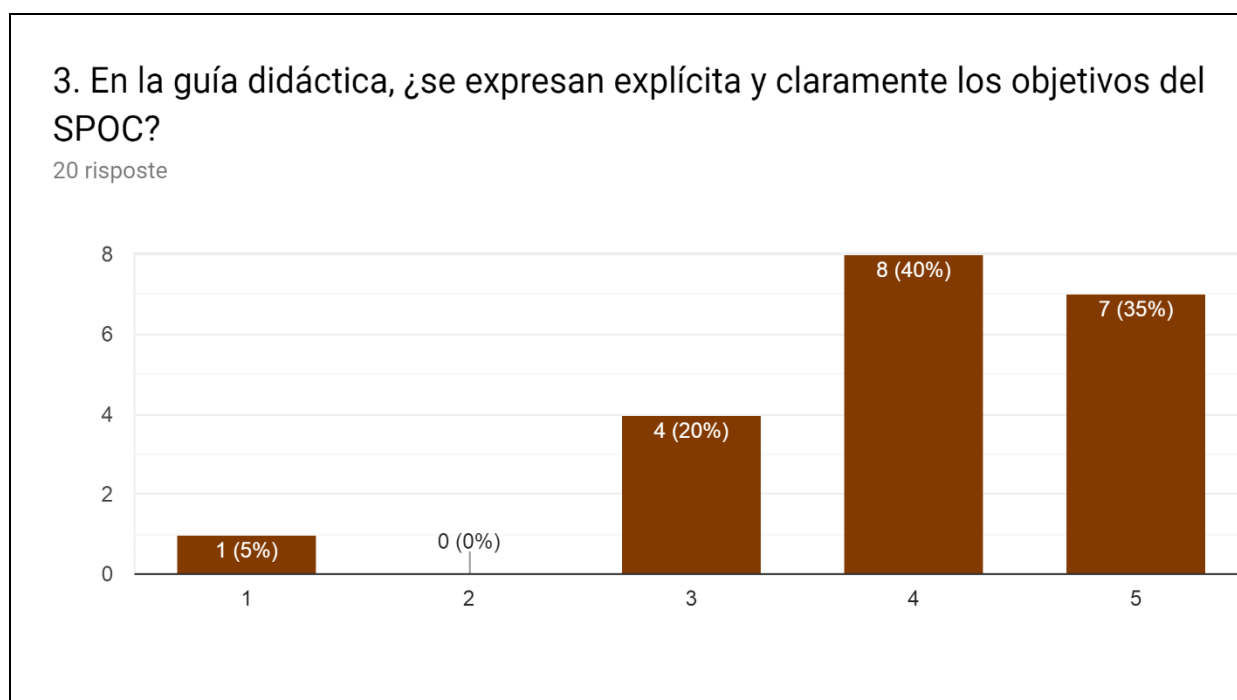


Figura 20. Cuestionario de satisfacción: pregunta 3

En la pregunta relacionada con la claridad y pertinencia de la guía didáctica y de los objetivos del curso parece que para la mayor parte de los participantes los objetivos eran comprensibles y habían sido explicitados con claridad.

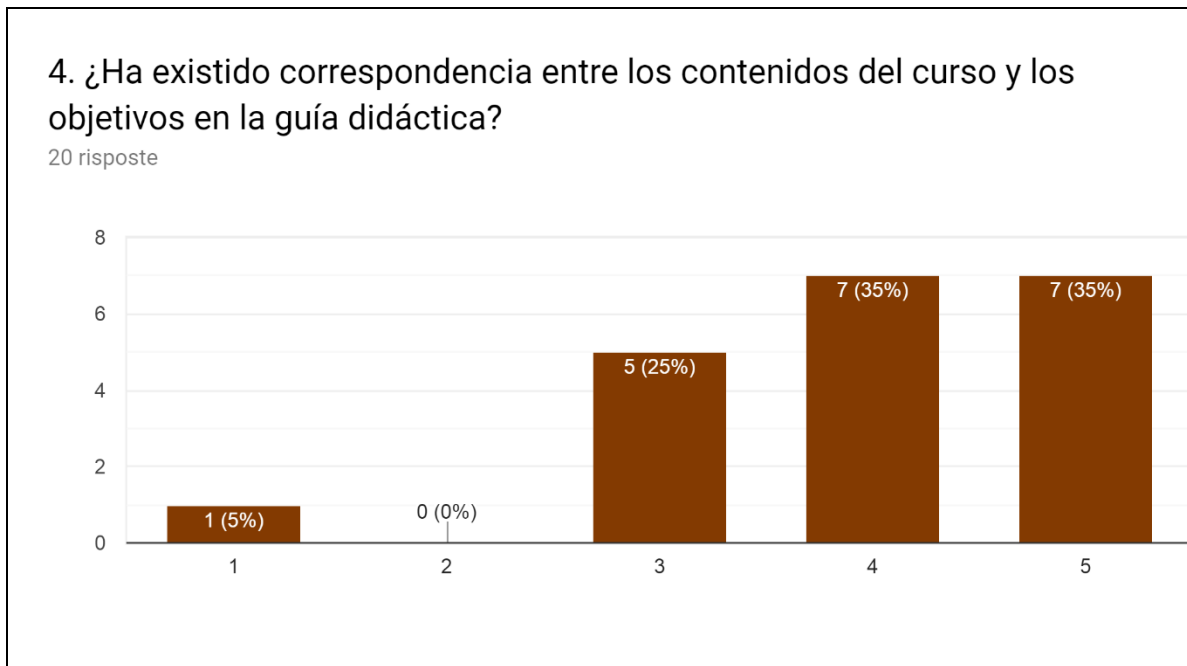


Figura 21. Cuestionario de satisfacción: pregunta 4

La misma opinión parece expresar el 70% del alumnado con respecto a la correspondencia entre los contenidos del curso y los objetivos descritos en la guía didáctica.

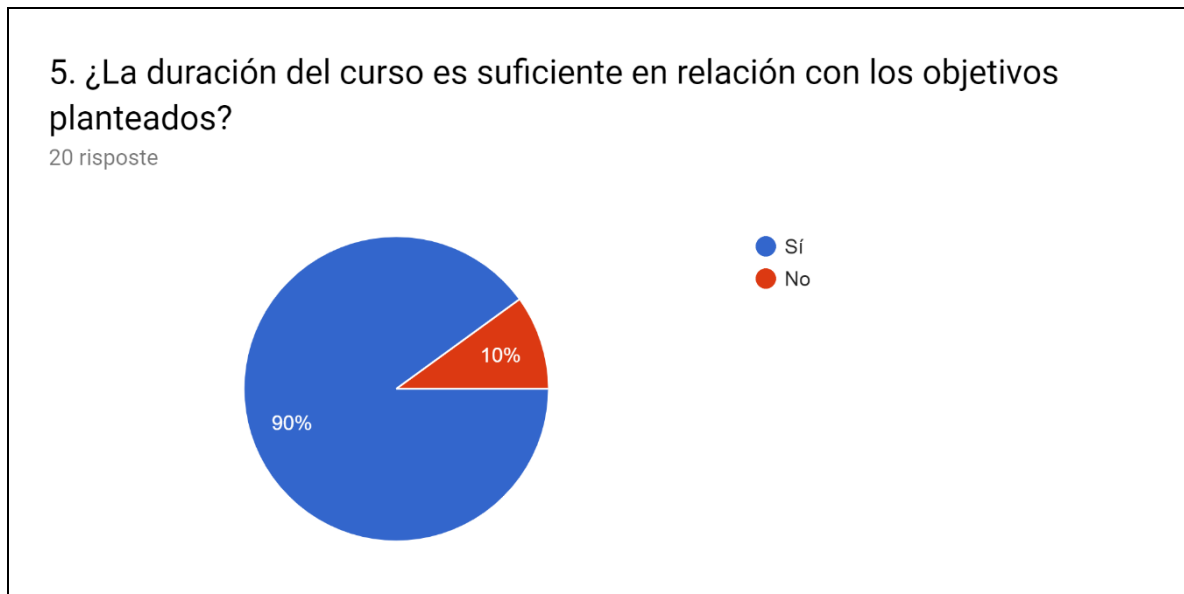


Figura 22. Cuestionario de satisfacción: pregunta 5

Por otro lado, la duración del curso según la opinión del 90% de los participantes ha sido suficiente para alcanzar los objetivos planteados inicialmente. Esta respuesta confirma que los objetivos son comprensibles, pertinentes a los contenidos y que la duración del curso es la adecuada.

15.3.2. Metodología

Con respecto a la metodología, nos interesaba conocer la opinión de las usuarias acerca de la adecuación al curso de la plataforma empleada y de los mecanismos de comunicación seleccionados para el intercambio de ideas y los debates. Como se había previsto la plataforma resultó adecuada a la prueba experimental ya que las estudiantes la habían utilizado en precedenza y, por tanto, no tuvieron dificultad en la gestión de contenidos, materiales y actividades.

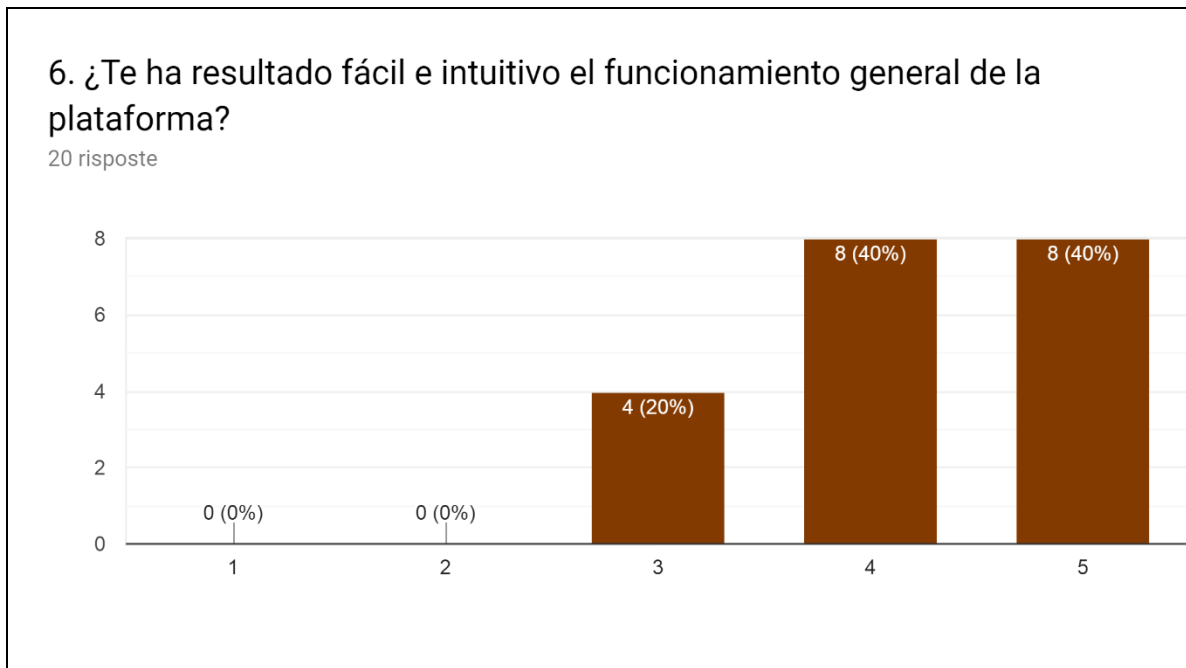


Figura 23. Cuestionario de satisfacción: pregunta 6

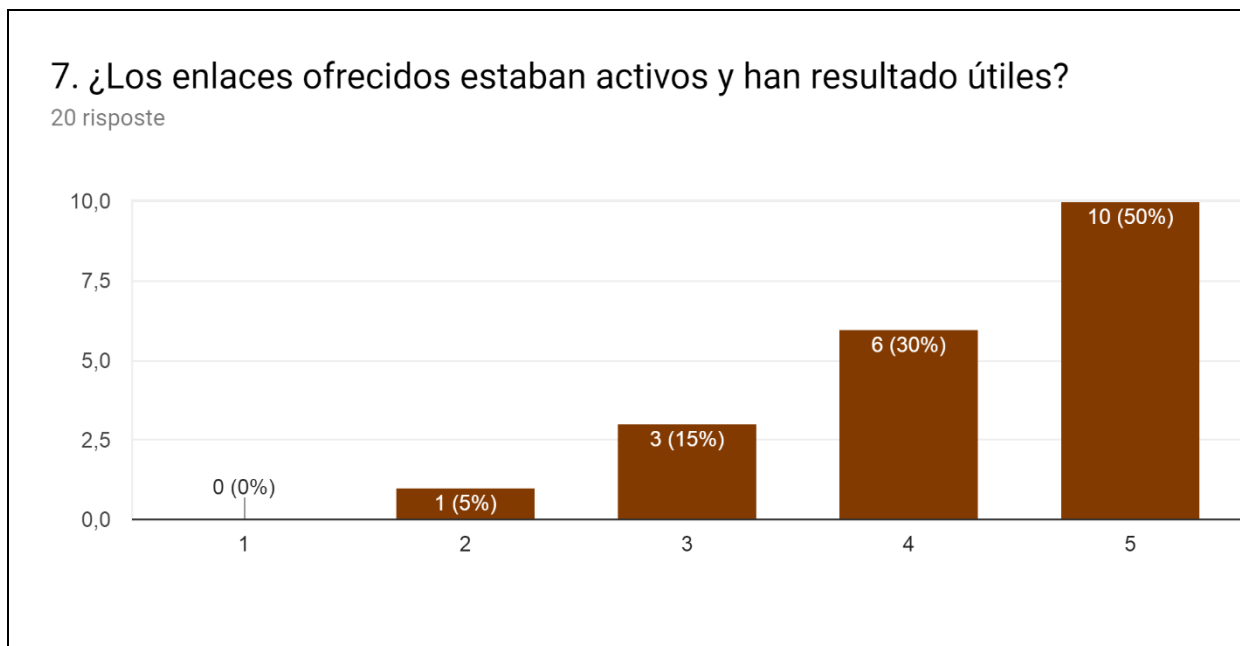


Figura 24. Cuestionario de satisfacción: pregunta 7

Sin embargo, el canal de comunicación escogido como herramienta dinamizadora para resolver las dudas y fomentar la participación activa de los estudiantes no ha tenido el éxito deseado. Por las respuestas recibidas en el cuestionario y la escasa participación en el foro de la plataforma Moodle se deduce que no fue percibida por las usuarias como una herramienta de comunicación útil sino como un medio de comunicación empleado por

el docente para informar a los participantes acerca de las novedades.

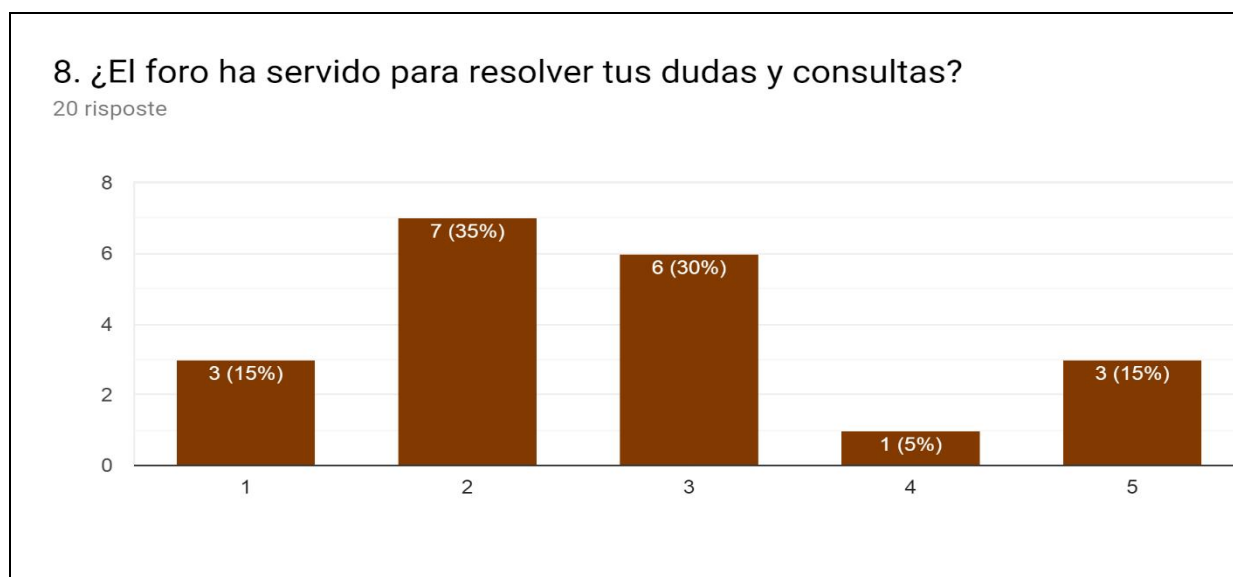


Figura 25. Cuestionario de satisfacción: pregunta 8

Los únicos momentos en el que las alumnas utilizaron dicho canal fue para responder a preguntas formuladas por la docente o para plantear dudas técnicas, pero no metodológicas o relacionadas con el contenido del curso. Curiosamente, o sencillamente por esta razón, al preguntar a las estudiantes si han utilizado o no el recurso del foro durante el curso para resolver dudas, queda patente que no lo han visto necesario. Un explicación posible se encuentra en el hecho de que las alumnas coinciden en las clases presenciales por lo que las dudas que pudieran resolver entre ellas, han encontrado otro canal de comunicación, mientras que el foro se empleaba solo en la comunicación con la docente.

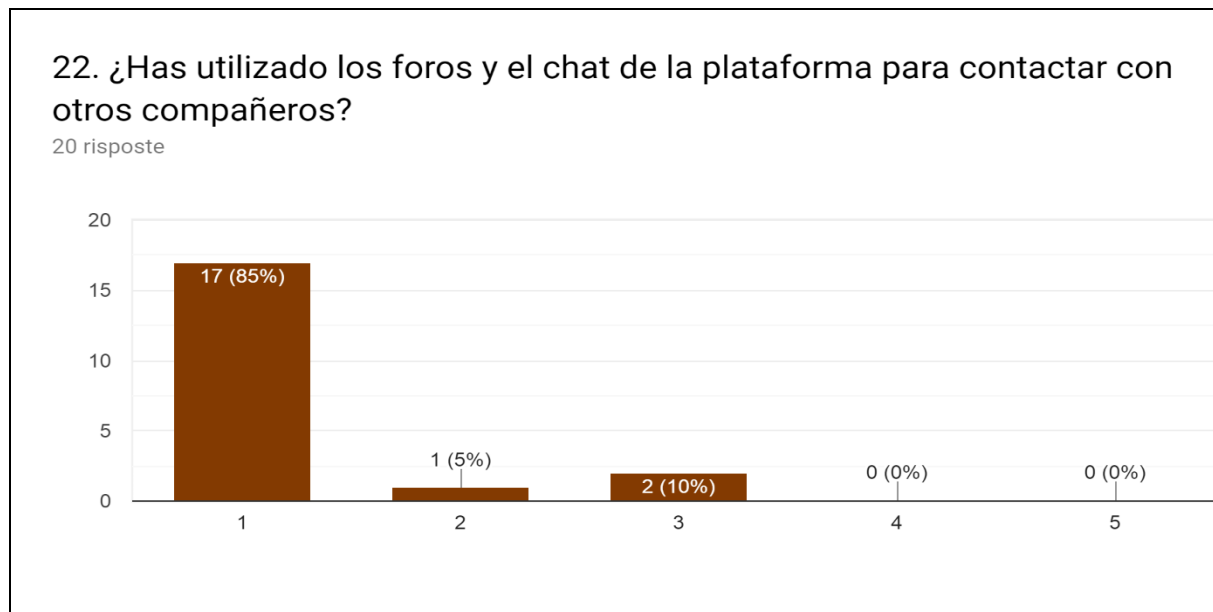


Figura 26. Cuestionario de satisfacción: pregunta 22

A raíz de este resultado específico, se deduce que la presencia de un facilitador que tuviera un papel específico y activo en la motivación de los estudiantes sería imprescindible en un posible curso abierto.

15.3.3. Organización de los contenidos

Con respecto al acceso de los contenidos en la plataforma se puede afirmar que la mayoría lo ha encontrado fácil y viable. En cuanto a la organización y presentación de los mismos un 60% lo ha puntuado con un 4 o un 5 mientras que para el 40% la puntuación ha sido de 3, lo cual indica que podría mejorarse, pero la acogida ha sido positiva.

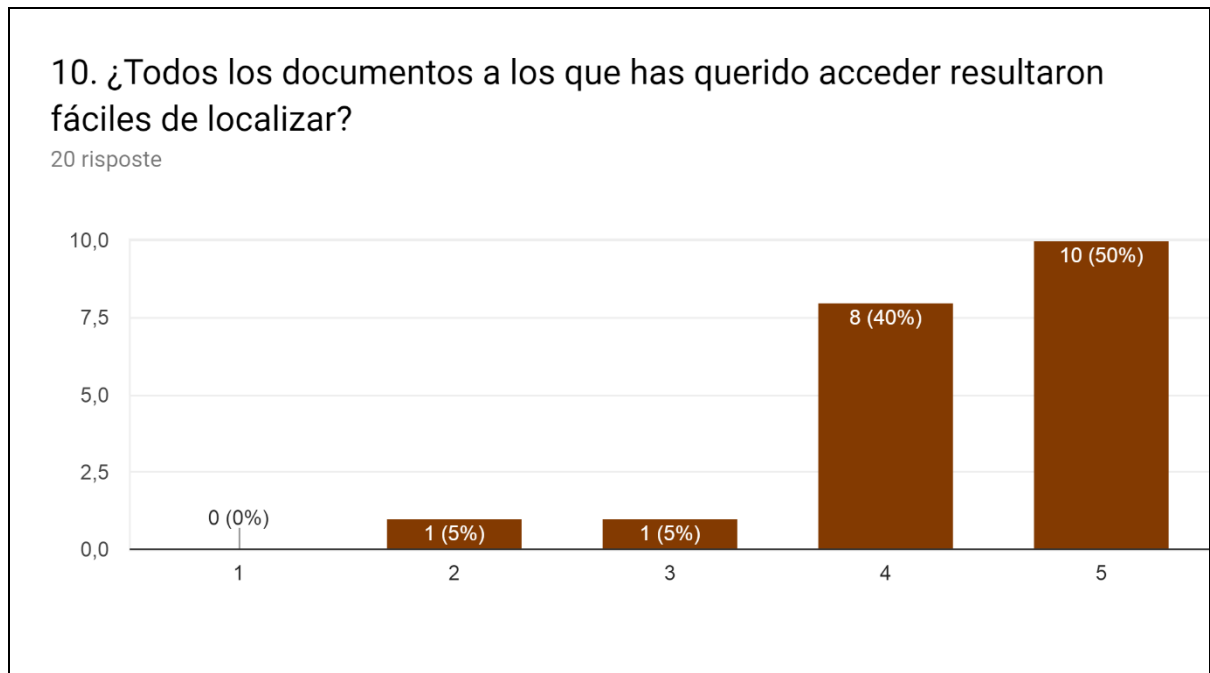


Figura 27. Cuestionario de satisfacción: pregunta 10

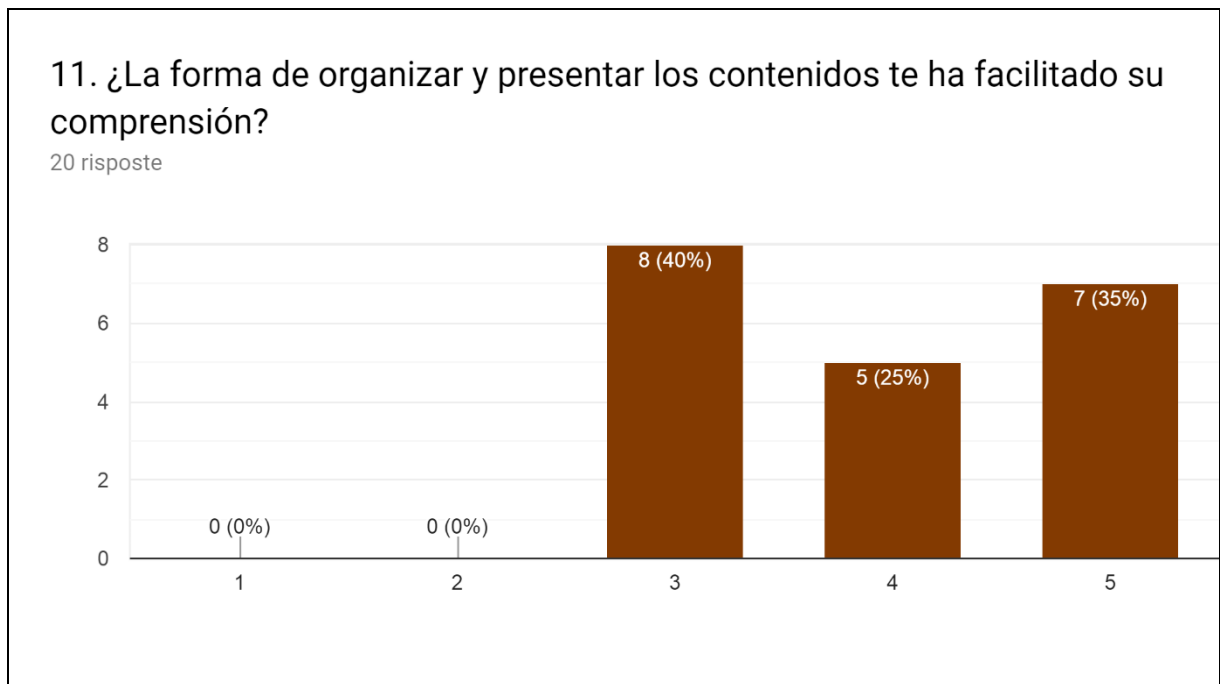


Figura 28. Cuestionario de satisfacción: pregunta 11

Sin embargo, el volumen de los contenidos en relación con la duración del curso ha suscitado opiniones divergentes. Un 35% lo ha puntuado con menos de un 3 lo que significa que el volumen era elevado y que la cantidad de trabajo les ha resultado excesiva. Esto se puede comprobar más adelante con las respuestas relacionadas con el

funcionamiento global del SPOC y las sugerencias que han suministrado.

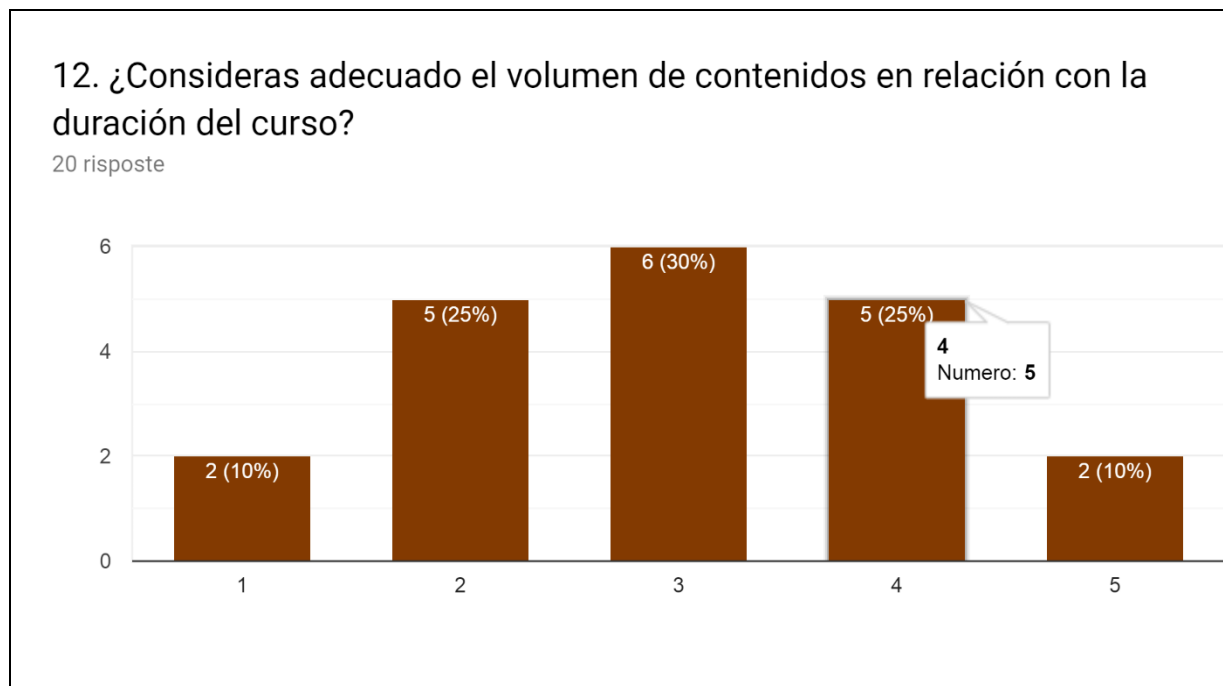


Figura 29. Cuestionario de satisfacción: pregunta 12

15.3.4. Calidad de los contenidos

Los contenidos del curso han sido claros y fáciles de asimilar para, al menos, un 55% de las usuarias, mientras que el 35% ha puntuado esta pregunta con un 3. El nivel de dificultad del material, en cuanto a la terminología y expresiones empleadas ha sido adecuado a los conocimientos de las estudiantes y, al menos, el 70% de las participantes no han encontrado dificultades en su comprensión. Un 44% ha encontrado el material útil y adecuado mientras que 7 participantes, es decir, el 35% de las usuarias han puntuado con un 3 esta pregunta.

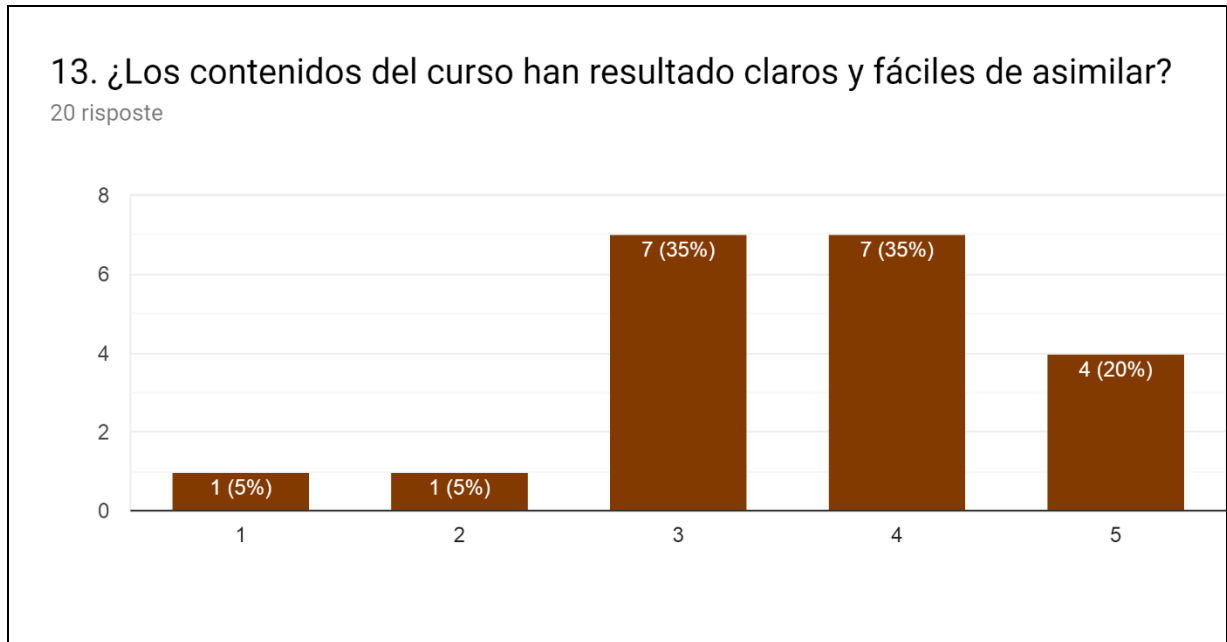


Figura 30. Cuestionario de satisfacción: pregunta 13

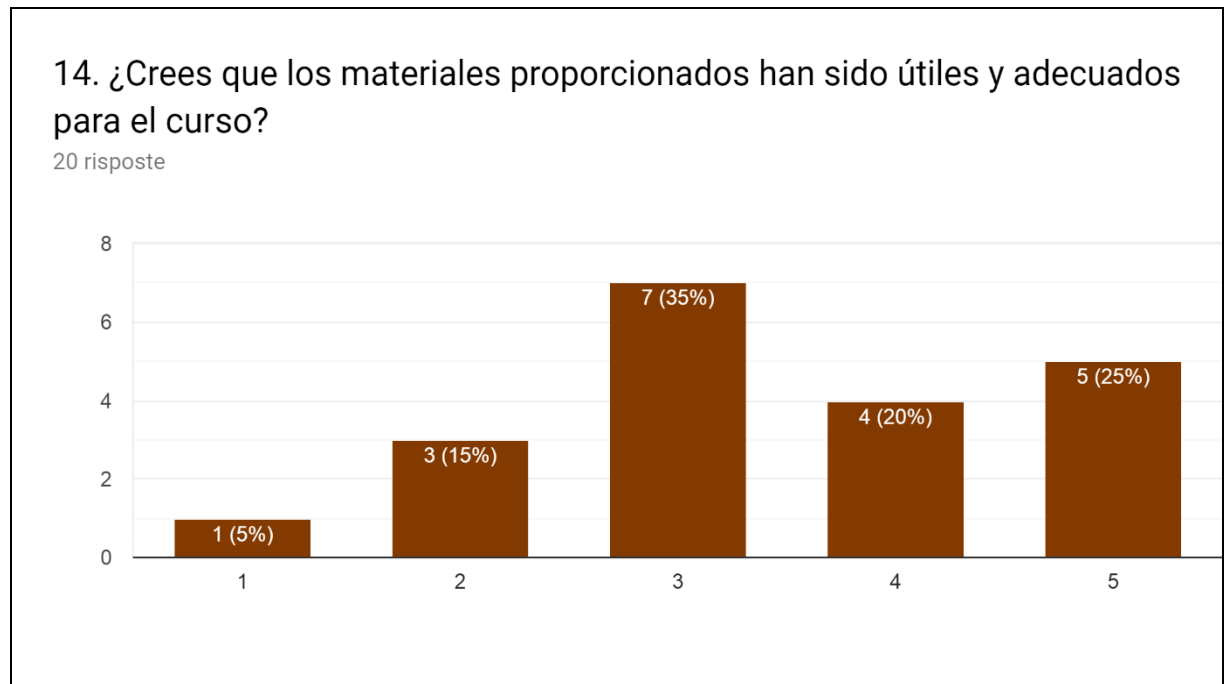


Figura 31. Cuestionario de satisfacción: pregunta 14

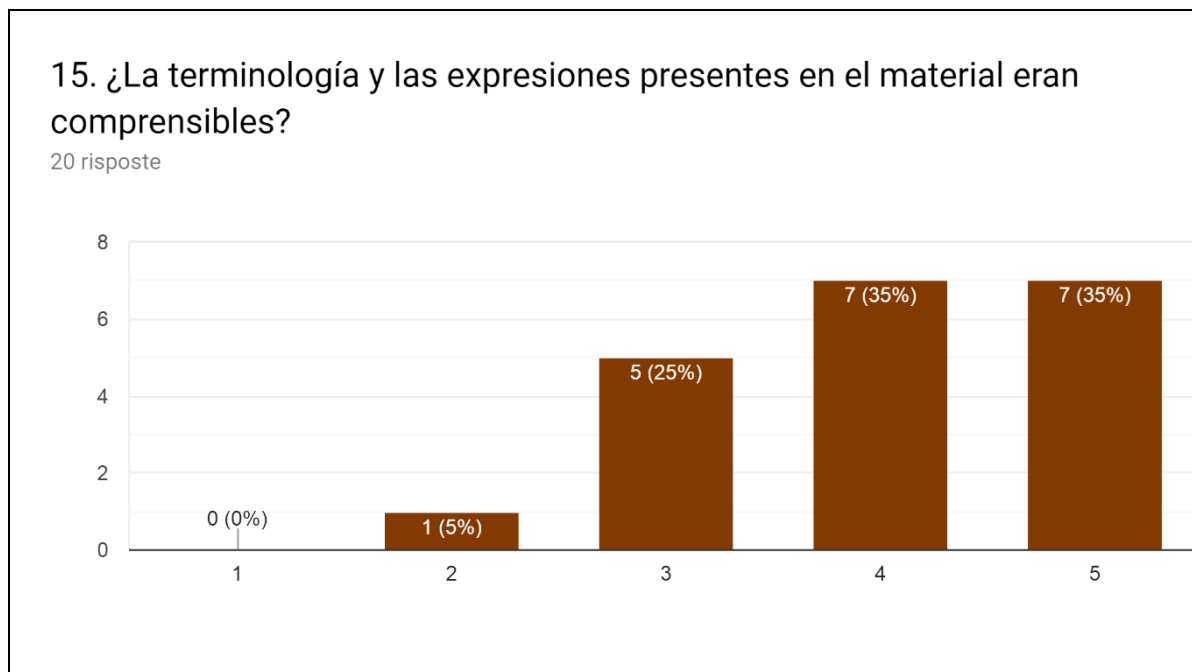


Figura 32. Cuestionario de satisfacción: pregunta 15

15.3.5. Materiales y recursos de aprendizaje

Las preguntas acerca de los recursos didácticos en el test de satisfacción, hacían referencia principalmente a las actividades y tareas propuestas al final de cada módulo. Por un lado, el test de satisfacción nos indica que las actividades no han resultado especialmente atractivas para la mitad de las estudiantes: el 50% lo han puntuado con menos de 3. Sin embargo, observamos que no ha quedado clara la intención de las actividades cuando leemos que un 60% no han considerado que fueran actividades de refuerzo. Esto significa, en nuestra opinión que en la guía didáctica no quedaba claro el objetivo de las tareas que había al final de cada módulo.

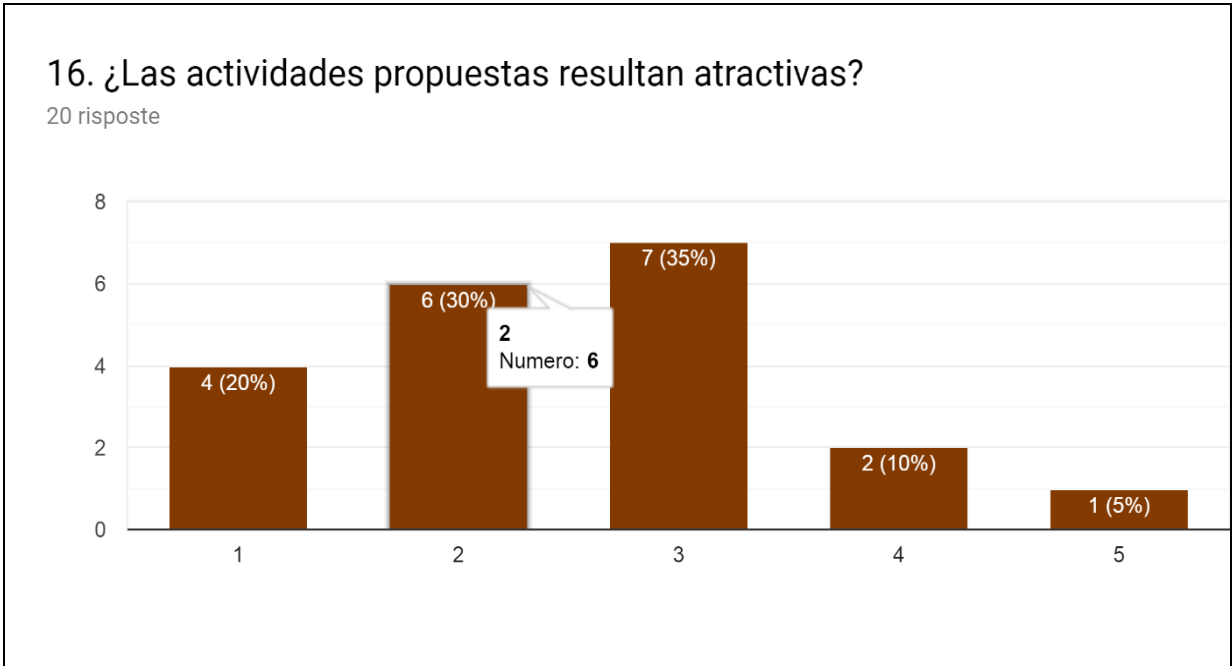


Figura 33- Cuestionario de satisfacción: pregunta 16

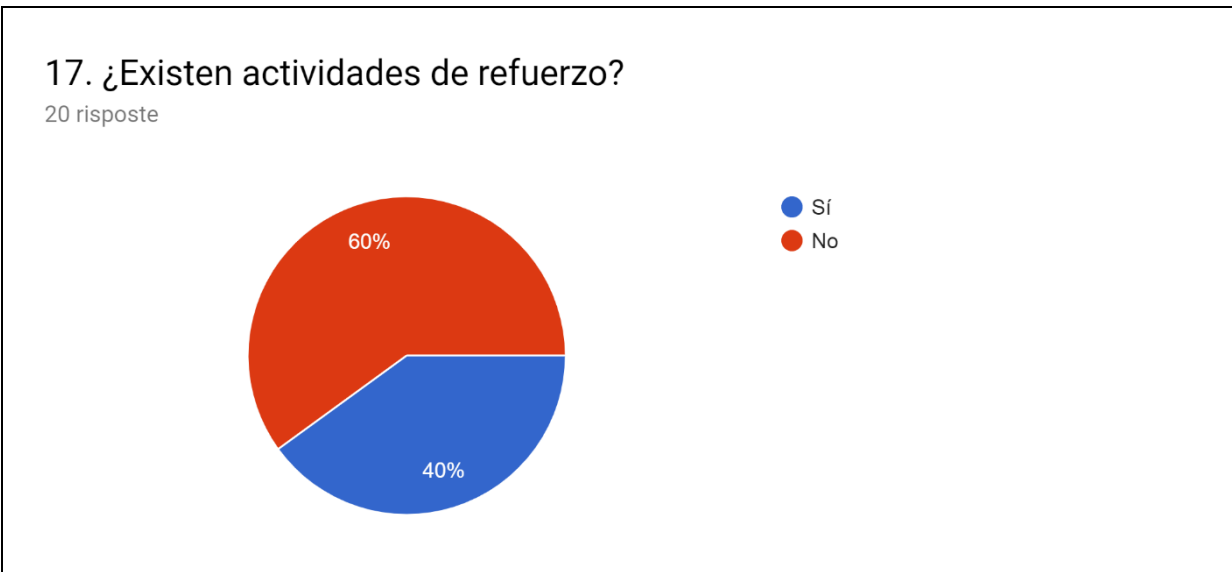


Figura 34. Cuestionario de satisfacción: pregunta 17

Con respecto a las restantes preguntas relativas a las actividades y al material de lectura, resulta claro que a la mayor parte de las usuarias ha quedado clara la distinción entre el material principal y el material secundario —ya en la guía didáctica se establecía la distinción—, algo fácil de comprender porque el material principal era obligatorio e iba acompañado de un test de comprensión mientras que el adicional solo se presentaba con forma de lectura sugerida.

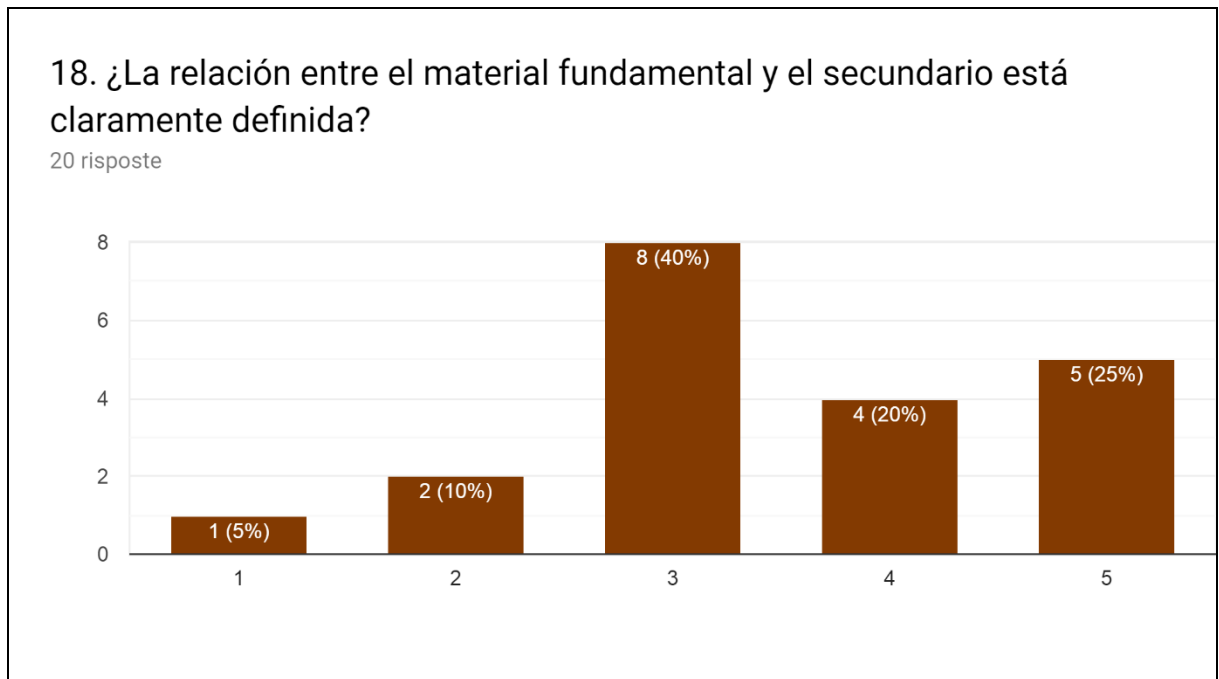


Figura 35. Cuestionario de satisfacción: pregunta 18

Como se leerá a continuación, una de las críticas formuladas por los estudiantes se refiere a la percepción de que el SPOC les ha supuesto más tiempo de trabajo del requerido en una clase presencial, sin embargo, es interesante y relevante para el diseño del SPOC que los estudiantes hayan apreciado que el número de actividades era suficiente para conseguir los objetivos planteados.

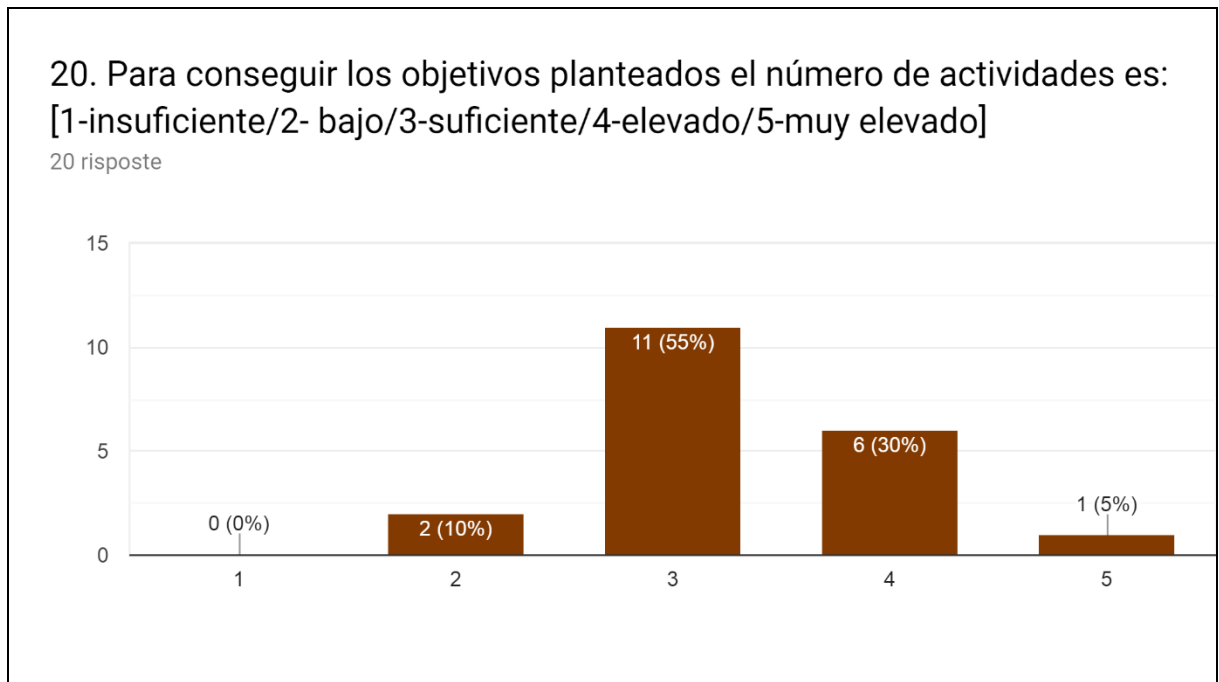


Figura 36. Cuestionario de satisfacción: pregunta 20

15.3.6. Capacidad de motivación

Las respuestas obtenidas en esta sección transmiten que la motivación ha sido uno de los puntos débiles del curso. A pesar de que las estudiantes han percibido la participación y la accesibilidad de la docente y la han valorado de manera positiva, en las respuestas se observa que el interés de las alumnas por el curso no ha aumentado durante el desarrollo de este. Se puede deducir que la explicación a este fenómeno deriva del hecho de que las estudiantes, al tratarse de una prueba de experimentación introducida en una asignatura obligatoria, no han tenido posibilidad de elección. Por lo tanto, la modalidad del curso ha ido en dirección contraria a uno de los principios fundamentales de los MOOC: la automotivación.

21. ¿Tu interés ha aumentado con respecto a ampliar más tus conocimientos sobre la temática del curso?

20 risposte

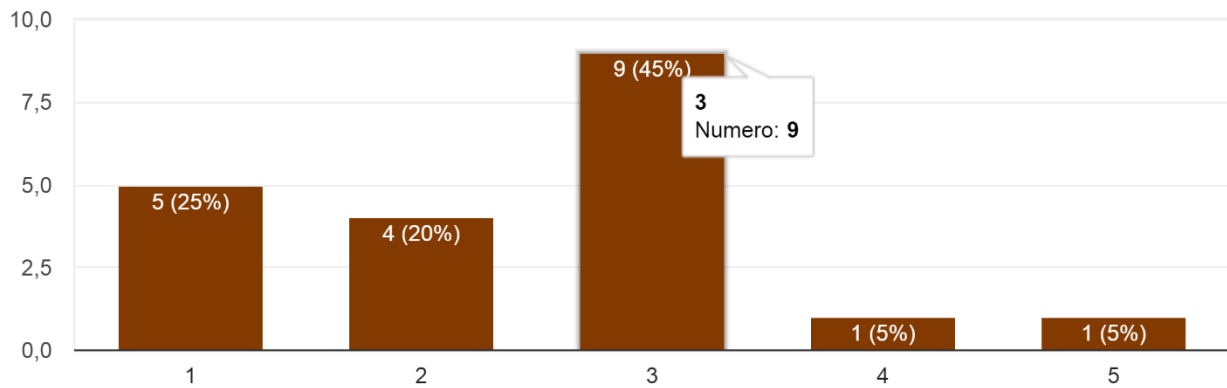


Figura 37. Cuestionario de satisfacción: pregunta 21

23. ¿El/la docente ha conseguido mantener el interés de los asistentes y adaptar la sesión a las expectativas del grupo?

20 risposte

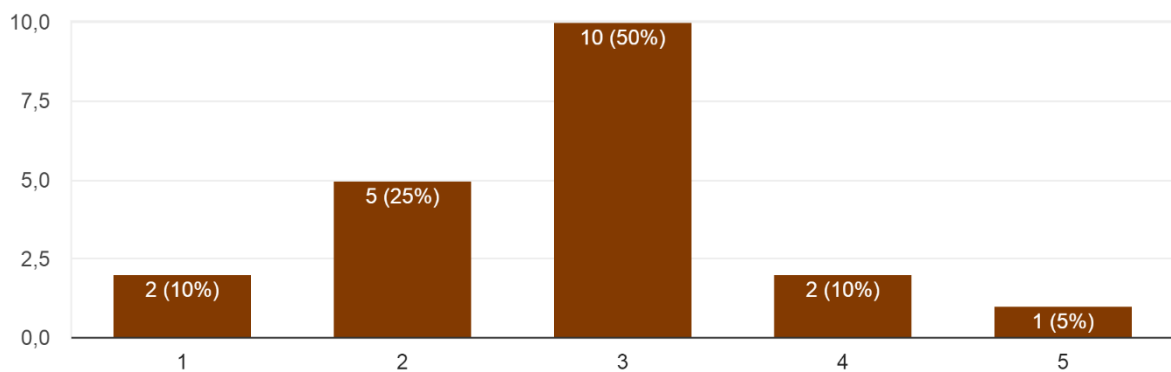


Figura 38. Cuestionario de satisfacción: pregunta 23

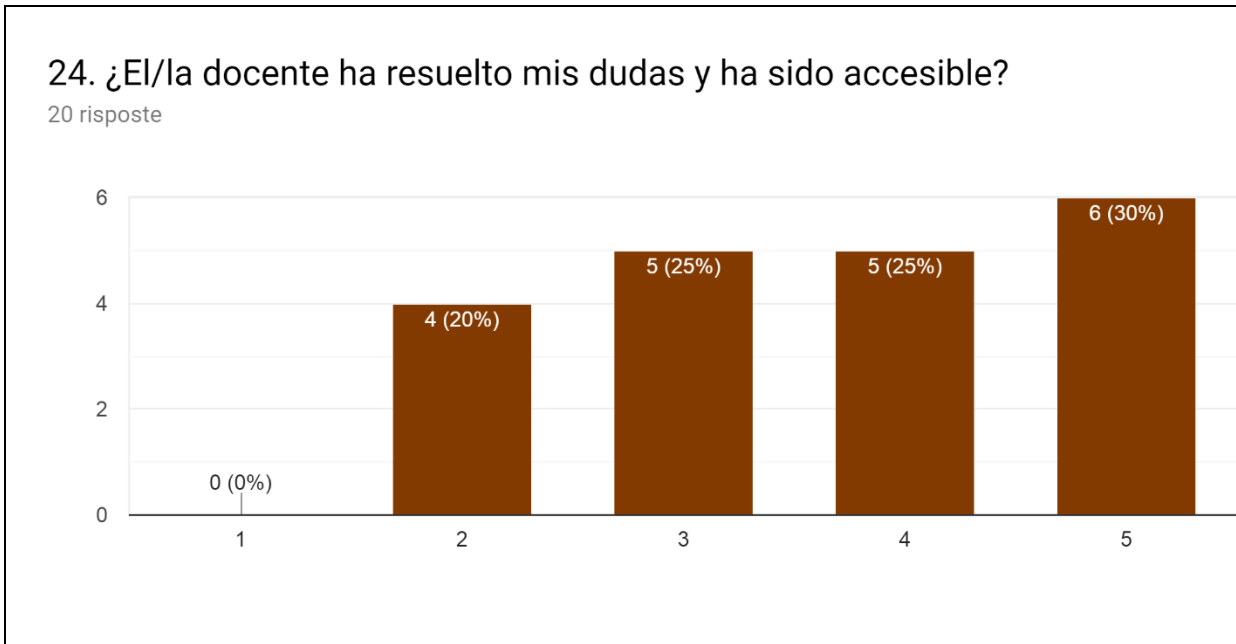


Figura 39. Cuestionario de satisfacción: pregunta 24

15.3.7. Elementos multimedia

Uno de los apartados que mayor puntuación ha recibido se refiere a la calidad de los elementos multimedia. Las preguntas relacionadas con la calidad de los vídeos, del sonido de los mismos, de la relación entre las presentaciones y los textos han recibido puntuaciones —como se puede ver en los gráficos de abajo— de 4 y 5 puntos. Se puede afirmar, por lo tanto, que la calidad de los elementos multimedia ha sido apreciada excepcionalmente por nuestras usuarias.

25. ¿Es buena la calidad de las presentaciones audiovisuales?

20 risposte

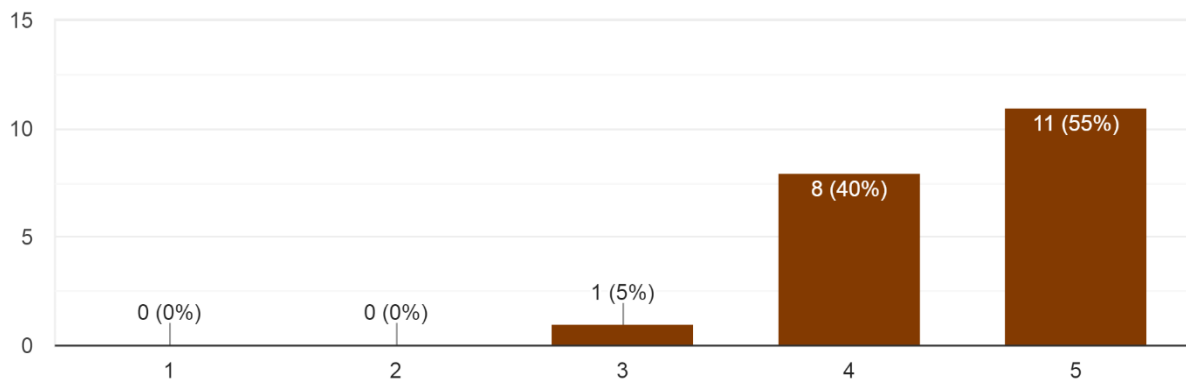


Figura 40. Cuestionario de satisfacción: pregunta 25

26. ¿Se adecuan las presentaciones audiovisuales al texto?

20 risposte

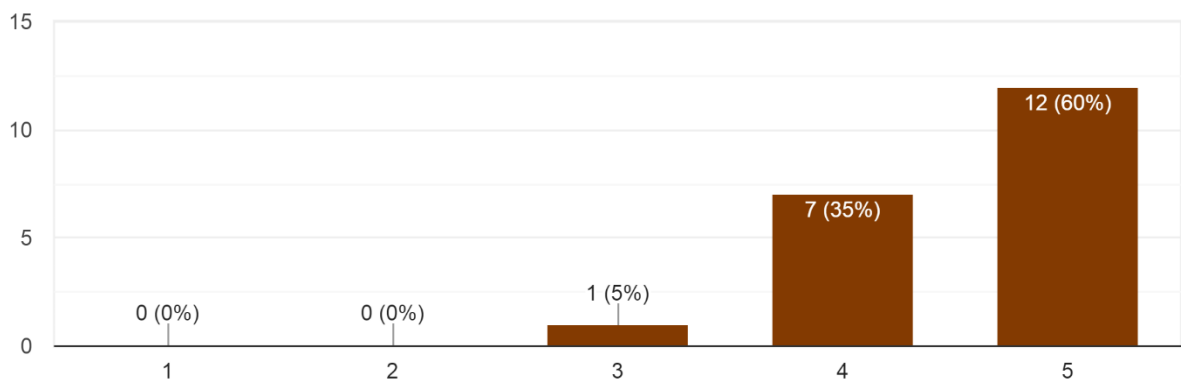


Figura 41. Cuestionario de satisfacción: pregunta 26

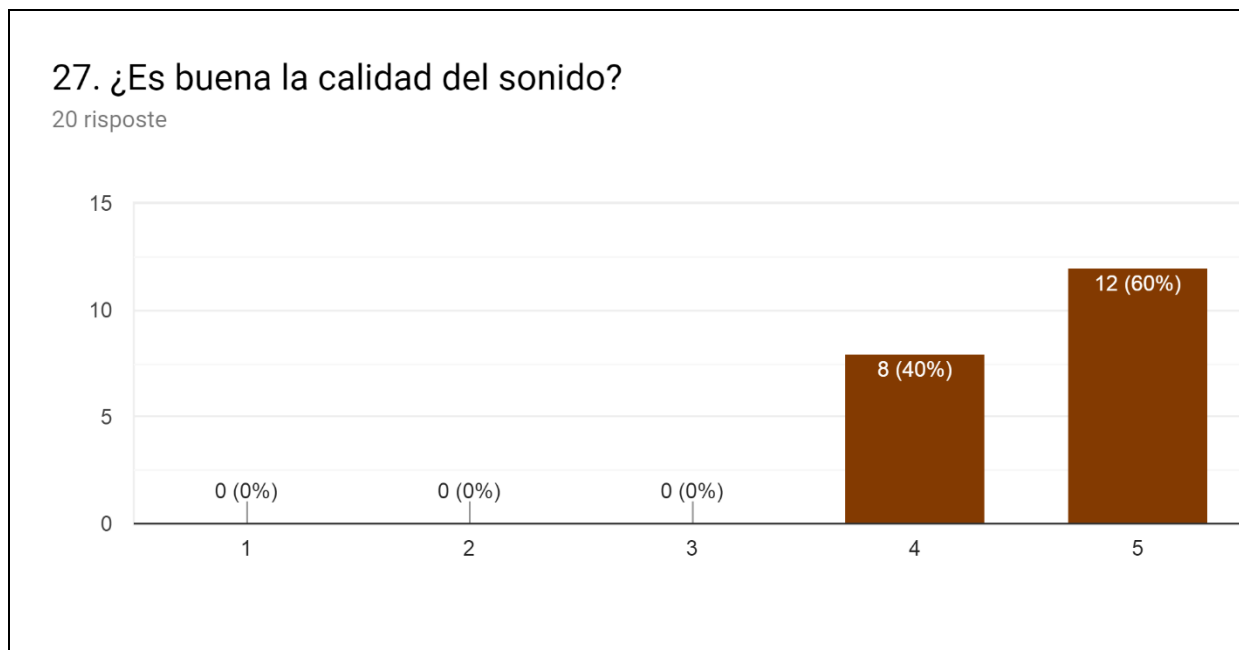


Figura 42. Cuestionario de satisfacción: pregunta 27

15.3.8. Evaluación del aprendizaje

Con respecto a la percepción que las estudiantes han tenido de la evaluación de su propio aprendizaje observamos que la mayoría han valorado de manera positiva la modalidad de evaluación. Por un lado, un 55% de las usuarias —11 estudiantes de 20— han reconocido que las evaluaciones diseñadas les ha permitido conocer su nivel de dominio de los contenidos del curso mientras que el 45% no lo han valorado de forma positiva. Por otro lado, el 75% de las alumnas —15 de 20— han admitido que la evaluación era coherente con la metodología planteada.

Ante estas respuestas hay que tener en cuenta que la modalidad de evaluación del curso era elemento innovador con respecto a las evaluaciones tradicionales a las que nuestras usuarias se someten habitualmente.

29. El sistema de evaluación empleado, ¿te ha permitido conocer tu nivel de dominio tras el desarrollo de la actividad?

20 risposte

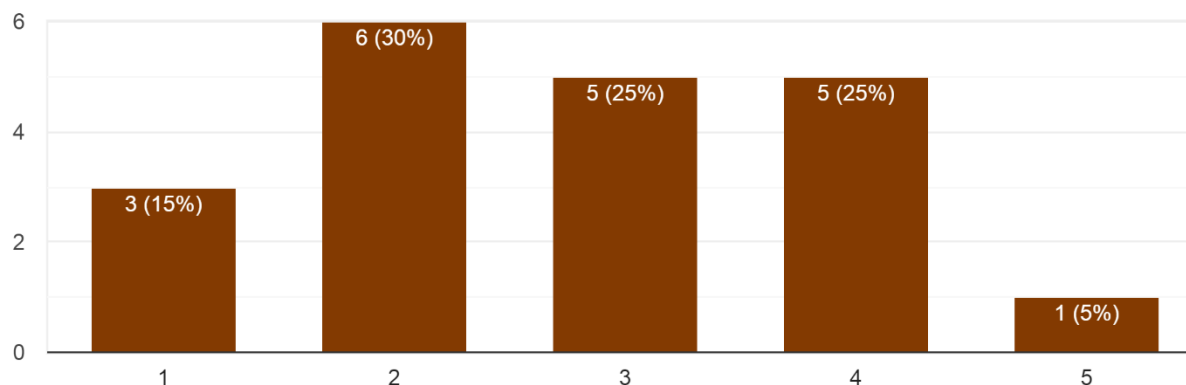


Figura 43. Cuestionario de satisfacción: pregunta 29

30. ¿La evaluación es coherente con la metodología planteada?

20 risposte

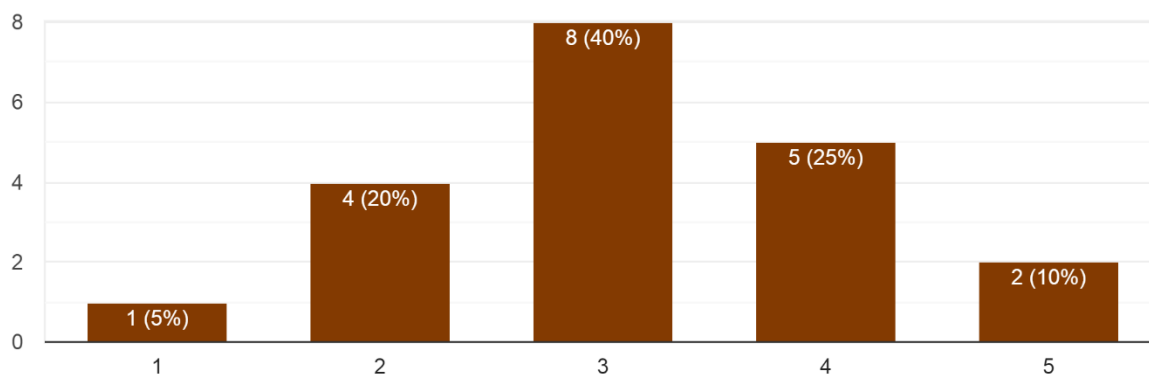


Figura 44. Cuestionario de satisfacción: pregunta 30

15.3.9. Satisfacción global

En la sección destinada a las preguntas sobre a la satisfacción global del SPOC se ha pedido a las participantes que desarrollaran su opinión en respuestas abiertas. Esto nos da la posibilidad de conocer el razonamiento de sus objeciones más detalladamente.



Figura 45. Cuestionario de satisfacción: pregunta 31

Justifica tu respuesta anterior:

No me ha parecido muy util
Creo que las activades propuestas de los módulos necesitaban mucho más tiempo con respecto a las horas de clase que tenemos para este curso.
Es interesante porque permite a los estudiantes aumentar el conocimiento de las dos lenguas de trabajo
Quita demasiado tiempo, ocupa más de las horas que ocuparía un curso presencial
Lo recomendaría porque es muy importante para futuros traductores e intérpretes conocer los recursos que tienen a disposición
Otras asignaturas trataron los mismos temas, por esto ha sido un poco aburrido
Puede ser interesante si quieres profundizar el tema
Las explicaciones han sido claras pero los argumentos se han tratado los primeros dos años del grado. Además no se ha recibido un feedback de las traducciones que se han realizado
Las horas empleadas para finalizar el curso superan las horas de curso presencial.
Un curso básico y teórico. Hubiera sido necesario complementar y profundizar através de un foro más activo, un par de clases presenciales para aclarar dudas, opiniones y explicaciones.
Si tuviera que elegir el método del curso, hubiera preferido la clase presencial
No me gustan los cursos online, no consigo seguirlos de la misma manera que un curso en modalidad presencial.

Tabla 56: sección 1 de respuestas abiertas sobre a la satisfacción global del SPOC

El gráfico de la pregunta 31 sumado a la justificación de las respuestas de las alumnas permite observar que, por una parte, reconocen el interés que los contenidos del curso suponen para su área de estudio y que lo consideran un curso recomendable para

traductores e intérpretes. Sin embargo, una parte de las estudiantes reconocen que, algunos de los temas tratados ya habían sido estudiados en otras asignaturas. Por otro lado, es interesante su impresión de que las horas empleadas en el SPOC han sido excesivas comparándolas con los cursos presenciales a los que están acostumbradas. De esta percepción puede derivar la consecuencia de que un 65% de las usuarias— como indica el gráfico de la pregunta 9— hubieran considerado el curso más útil y provechoso en la modalidad presencial que ya conocen.

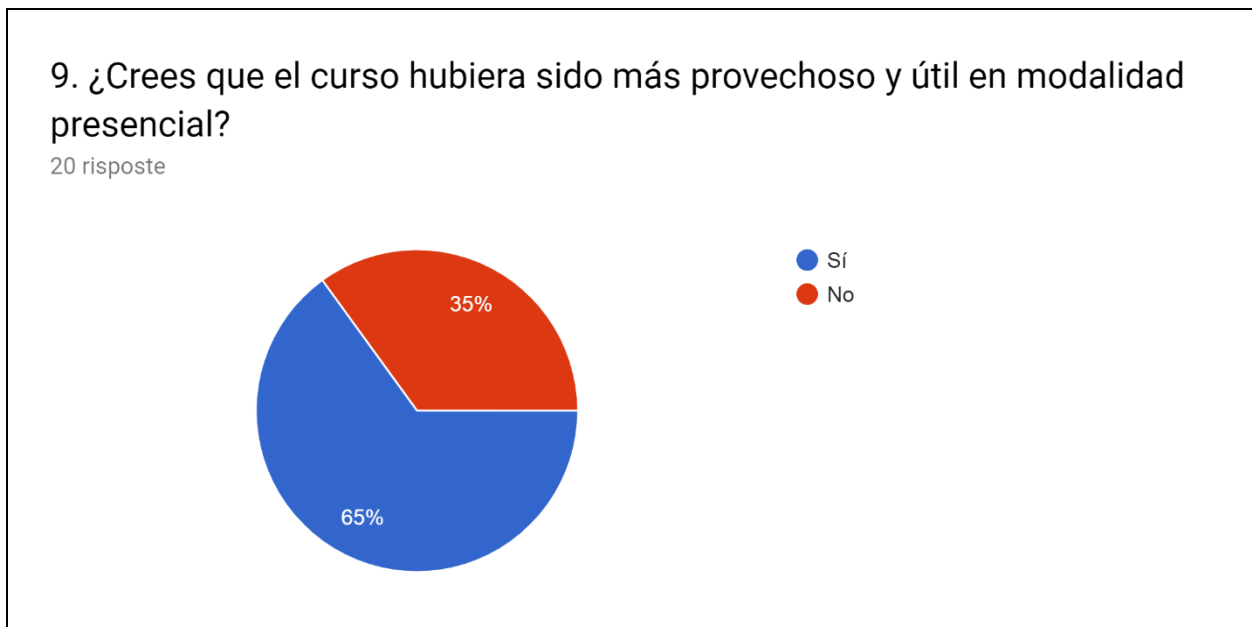


Figura 46. Cuestionario de satisfacción: pregunta 9

A pesar de lo anterior, en líneas generales, las participantes reconocen la utilidad de los contenidos para la para la práctica traductiva, repuesta que consideramos positiva en relación con los objetivos de nuestra prueba piloto.

33. ¿Los contenidos desarrollados durante el SPOC han resultado útiles y voy a poder aplicar los conocimientos adquiridos en mi práctica traductiva?

20 risposte

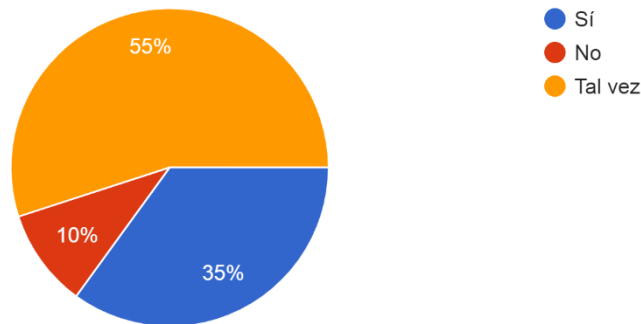


Figura 47. Cuestionario de satisfacción: pregunta 33

Justifica tu respuesta anterior:

Me han ayudado a saber cómo encontrar palabras en el diccionario.
Es muy útil saber cuáles son los instrumentos que tenemos a disposición a la hora de traducir y ser capaces de usarlos correctamente
puede ser útil aunque demasiado teórica
Los argumentos se han tratado los primeros dos años del grado así que creo que la parte teórica de este SPOC podría resultar más útil al primer año
Los contenidos son útiles pero tal vez algunos textos demasiados complejos.
Teoría básica, general y extensa respecto a la explicación y feedback de ejercicios.
He aprendido algo más sobre los diccionarios, pero algunas cosas ya las sabía y otras no me parecieron útiles para la práctica de la traducción.

Tabla 57: sección 2 de respuestas abiertas sobre a la satisfacción global del SPOC

Entre las sugerencias aportadas por las participantes destacamos la de reducir la cantidad de trabajo —la percepción de que el curso en modalidad virtual les lleva más tiempo que en modalidad presencial parece ser uno de los problemas más señalados— y de profundizar en los ejercicios y de mejorar la percepción de *feedback* y resolución de dudas.

16. Conclusiones

Vivimos un momento de grandes cambios en el panorama educativo. Los *Masive Open Online Courses* han aparecido como un elemento disruptivo acompañados de ventajas y de inconvenientes pero que, de alguna manera, han llegado para fomentar esa curiosidad por aprender (de Miguel, 2015). El carácter abierto, gratuito y colaborativo de los MOOC propone una democratización de la educación y una evolución en los roles y relaciones entre profesores y alumnos. Su ventaja principal, a nuestro parecer, es que fomentan la autonomía en el aprendizaje. Los MOOC pueden representar un complemento relevante de la educación tradicional, no una sustitución de la misma.

Por otro lado, cuando se trata de evaluar la calidad pedagógica esta modalidad de formación, cuestión fundamental aún por resolver, los estudiosos reconocen que aun no hay estudios suficientes que garanticen unos criterios de calidad generalizados (Mengual, Roig y Lloret, 2015). La evaluación de la presente prueba piloto, como se ha visto, se trata más bien de una solución práctica pertinente al curso concreto.

La decisión de incluirlo en un entorno cerrado, como es el campus universitario y de lanzarlo a un grupo limitado de participantes elimina alguno de los rasgos que definen esta modalidad de cursos. A continuación se tratará de explicar las razones por las que se han tomado estas decisiones. En primer lugar, con respecto a su apertura hay que tener en cuenta que se trata de una prueba piloto necesaria para validar los contenidos, materiales, estructura del curso y en general, el diseño del SPOC. Un posible objetivo de esta experimentación sería exportarlo al portal de educación abierta de la Universidad de Bologna, BOOK. En segundo lugar, el SPOC que se acaba de describir ha sido lanzado en un entorno protegido, cerrado y limitado pero los criterios de diseño hacen referencia a los de los MOOC y por lo tanto sería tarea sencilla realizar las adaptaciones necesarias para un lanzamiento abierto y masivo ya que «un MOOC es masivo debido no a que

tenga muchos estudiantes, sino porque ha sido diseñado para tener muchos estudiantes» (Chiappe-Laverde, 2015: 16).

En los cursos online destacan principalmente los alumnos auto-motivados, que normalmente no necesitan recompensa porque han elegido el curso por decisión y motivación. Los estudiosos sugieren que los mecanismos de motivación se centren en aquella parte del alumnado que se inscribe a un curso SPOC para obtener un certificado porque aquellos que lo hacen con metas prefijadas ya poseen la automotivación necesaria para alcanzar el éxito que se han propuesto.

Poner el foco de atención en aquellos que no persiguen como meta el aprendizaje sino únicamente la consecución de un certificado de asistencia o culminación de objetivos. Los alumnos auto-motivados esperan tener éxito y no tienen inconveniente en fijarse metas elevadas para sí mismos. Los que carecen de automotivación, solo esperan un éxito limitado y según el psicólogo Covington experto en el tema, estos fijan sus metas en el grado más bajo de realización que una persona pueda tener sin experimentar demasiada inquietud». (Ibarrola López de Davalillo, 2006)

Una de las principales conclusiones a las se llegan tras el análisis de los resultados es que, por un lado, no se habían establecido mecanismos de motivación extrínseca como las insignias o las acreditaciones, y por otro, tampoco se ha fomentado una participación del alumnado basada en la automotivación. La consecuencia principal que deriva de este dato es que, ante la posibilidad de proponer un curso abierto en un futuro, habría que identificar elementos motivadores externos para que los alumnos participen con una motivación adecuada y la percepción de la utilidad del curso.

CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados obtenidos en las dos fases del proyecto de investigación — se recuerda que la primera fase consiste en un estudio de corpus y la segunda en una investigación basada en la acción—, en este último capítulo se pretende dar respuesta a los objetivos de investigación formulados al principio:

1. Obtener la tipificación y frecuencia de los errores de traducción de un corpus compuesto por los ejercicios de traducción inversa presentados por los estudiantes de la asignatura *Traducción de italiano a español II, Lengua 1*.

2. Diseñar una propuesta pedagógica en modalidad SPOC para desarrollar la competencia lexicográfica del alumnado e implementar una prueba piloto en el aula para validarla.

Así como comprobar la hipótesis de partida:

HIPÓTESIS: Los errores más frecuentes entre el alumnado italoófono en las traducciones inversas de italiano a español son errores lingüísticos, principalmente gramaticales y semánticos.

Y contestar a las preguntas relacionadas formuladas en la sección 7.3:

FASE 1- Estudio de caso: Compilación, análisis cuantitativo y cualitativo del corpus TRADITES.

¿Cuáles son los errores más frecuentes en la traducción inversa no especializada del italiano al español?

¿Pueden relacionarse algunos de estos errores con la competencia lexicográfica?

¿Se encuentra en los diccionarios monolingües y bilingües de italiano-español información gramatical, sintáctica y léxica que ayude a los discentes a evitar algunos de los errores más frecuentes?

FASE 2 - Investigación basada en la acción: Diseño de la propuesta didáctica e implementación de la prueba piloto.

¿La modalidad formativa SPOC permite desarrollar la competencia lexicográfica de los estudiantes?

¿Consideran los discentes de forma positiva la propuesta formativa diseñada e implementada como prueba piloto?

Las anteriores preguntas estaban vinculadas al problema identificado al principio de la investigación. Este, a su vez, estaba relacionado con mi actividad docente y salió a la luz durante los años en los que impartí la asignatura de *Traduzione attiva tra l'italiano e lo spagnolo I e II* —Traducción inversa de italiano a español I y III— a estudiantes de lengua italiana. Durante estos años advertí, que, durante las correcciones de las traducciones de los estudiantes, los errores más frecuentes afectaban con mayor frecuencia al texto de llegada y eran principalmente de carácter lingüístico.

Otro esquema que observaba es que el alumnado no era capaz de confirmar o refutar en los diccionarios que se usaban en clase la información lingüística necesaria para evitar estos errores. La escasa competencia lexicográfica del alumnado no podía compensar las lagunas lingüísticas que se encontraban en la base de los errores de las tareas traductoras encomendadas.

Para revisar con detalle los resultados relacionados con los dos objetivos principales de la investigación, se van a examinar las conclusiones vinculadas con cada uno de los objetivos específicos que se plantearon inicialmente.

A. Obtener la tipificación y frecuencia de los errores de traducción de un corpus

compuesto por los ejercicios de traducción inversa presentados por los estudiantes de la asignatura *Traducción de italiano a español II, Lengua 1*.

Para determinar si este objetivo se ha alcanzado, es necesario examinar las conclusiones relacionadas con cada uno de los objetivos secundarios en los que se divide; estos constituyen su punto de partida teórico metodológico.

Describir el estado de la cuestión entorno a la enseñanza de la traducción, especialmente de aquellas investigaciones que focalizan su atención en el desarrollo de la competencia traductora y la competencia lexicográfica, la traducción inversa y los errores de traducción.

Se ha construido un marco teórico para la investigación partiendo de dos ámbitos disciplinarios: la Didáctica de la traducción y los nuevos modelos para la enseñanza virtual de la traducción. Con respecto al primer ámbito de investigación se han revisado los trabajos relacionados con los estudios de Traductología y sus diferentes enfoques poniendo especial interés en el campo de la direccionalidad, en concreto, el proceso traductor en traducción inversa y los estudios de autores como Beeby (1996) y Kelly (2005). Asimismo, se han revisado investigaciones sobre la competencia traductora y su adquisición destacando trabajos realizados por Hurtado Albir (2001, 2007, 2013), Nord (1991) y el grupo PACTE (2017). Por último, se ha profundizado en la noción de error en traducción desde una perspectiva didáctica. Tras esta revisión se han extraído las siguientes conclusiones:

- La competencia traductora — en la concepción del grupo PACTE (2017) — está compuesta por varias subcompetencias: lingüística, extralingüística, instrumental, estratégica y conocimientos de la traducción. Estas subcompetencias están interrelacionadas y esta interrelación puede ser diferente en el caso de la

traducción inversa.

- Gracias a un análisis de las subcompetencias se comprueba que la subcompetencia instrumental incluye el uso de los recursos de documentación y de tecnologías de información y comunicación que se aplican a la traducción y, en la modalidad de la traducción inversa, puede tener un papel compensatorio de la subcompetencia lingüística.
- La competencia lexicográfica forma parte de la subcompetencia instrumental. Se puede definir como la habilidad o destreza del uso de los diccionarios como recurso en el proceso de traducción o de la adquisición de una segunda lengua.
- La creación de un sistema de calificación de errores aplicado a la traducción inversa basado en trabajos realizados por Hurtado Albir (1999), Nord (1996) y el grupo PACTE (2017) es uno de los instrumentos de medida para la validez de la propuesta didáctica.

Analizar las principales herramientas utilizadas en los modelos de enseñanza virtual, en concreto, los cursos MOOC y SPOC, con el fin de sentar las bases de la dimensión instrumental de nuestra propuesta.

Con respecto a los nuevos modelos para la enseñanza virtual de la traducción, se han revisado los modelos de MOOC y SPOC y sus aplicaciones en la actualidad obteniendo las siguientes conclusiones:

- El fenómeno de los MOOC ha irrumpido de manera contundente en la escena educativa a principios del siglo XXI, promoviendo el desarrollo real de sistemas de aprendizaje a distancia.
- En relación con la situación de los modelos de enseñanza virtual —*e-learning*— y

en el contexto universitario actual, la mayor parte de las instituciones de educación superior española y gran parte de la italiana cuentan actualmente con un entorno de la docencia virtual en formato MOOC y SPOC.

- Se identifica una escasez de modelos propuestos para la enseñanza virtual de la traducción.
- Paralelamente a la aparición de los MOOC se han desarrollado potentes plataformas tecnológicas donde tiene cabida la inscripción masiva del alumnado.
- Algunas universidades españolas e italianas han creado sus propias plataformas.
- Se identifica un modelo de enseñanza virtual —el SPOC— para el desarrollo de la competencia lexicográfica en el aula de traducción.

Los ámbitos de investigación, arriba definidos, sientan las bases teóricas de la propuesta pedagógica a través de unidades didácticas en modalidad *e-learning* —que se ofrecerán en el marco de un curso SPOC (acrónimo en inglés de *Small Private Online Course*)— sobre la introducción a los recursos lexicográficos monolingües y bilingües de dos lenguas afines —italiano y español— en el campo de la traducción.

Elaborar un corpus lingüístico constituido por traducciones inversas italiano-español.
--

Empleando una metodología de recopilación y estudio de corpus y teniendo como ejemplo el modelo del proyecto MELLANGE (2007), se ha creado un corpus de traducciones denominado TRADITES —TRADucciones de ITaliano a Español—. Esta parte de la investigación está orientada al producto y no al proceso ya que el objetivo era realizar una clasificación de errores que permitiera observar la frecuencia de ciertas categorías y comprobar cómo se podría desarrollar una competencia lexicográfica compensatoria. El corpus ha sido recogido durante dos años académicos consecutivos —

2017/18 y 2018/19—.El universo de estudio formado por 39 estudiantes de la asignatura *Traduzione dall'italiano in spagnolo II, Lingua 1* —Traducción de italiano a español II, Lengua. 1—. El corpus consta de las traducciones de 4 textos en italiano: 39 traducciones al español por cada uno de los textos, por un total de 154 textos traducidos. Los textos propuestos son textos no especializados con un tema en común: el arte. Las conclusiones extraídas al concluir esta fase son las siguientes:

- Esta herramienta de investigación es un recurso acertado para probar intuiciones.
- Las características específicas de los participantes y de los textos son acertadas para el objetivo planteado, pero no permitirán extraer conclusiones totalmente extrapolables.

Analizar los errores encontrados desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.
--

La selección y anotación de errores se ha llevado a cabo utilizando el programa UAM Corpus Tool donde se han introducido las traducciones y se han anotado los errores siguiendo un esquema de anotación previamente elaborado. El análisis del corpus ha girado entorno a dos ejes básicos: el cuantitativo y el cualitativo. En primer lugar, se ha llevado a cabo el procesamiento con herramientas de análisis estadístico de corpus para obtener una clasificación numérica de los errores más frecuentes. Las conclusiones obtenidas se pueden resumir como sigue:

- Los aspectos lingüísticos de las traducciones son un área de dificultad para el alumnado.
- El 70% de los errores identificados pertenecen a la categoría errores de expresión, es decir, aquellos relacionados con la lengua de llegada.

- El 30% de los errores identificados pertenecen a la categoría errores de comprensión o aquellos relacionados con la lengua original.
- En la traducción inversa la dificultad mayor se traslada a la fase de reconstrucción del texto en la lengua de llegada y no radica en la fase de comprensión como sucede en la traducción directa.
- Los errores más numerosos dentro de la categoría errores de expresión son los gramaticales (18%), semánticos (29%) y sintácticos (10%) que superan — o casi — el 10% del total de los errores identificados.
- Los errores mas numerosos dentro de la categoria de errores de comprensión son los errores estratégicos (23,50%) con, a la cabeza, los errores de “no mismo sentido” (11,85%).

En un segundo momento, teniendo en cuenta los resultados del análisis cuantitativo se ha llevado acabo un analisis cualitativo de algunos ejemplos de error. Los elementos analizados respondían a un criterio cuantitativo de frecuencia y a criterios cualitativos — elementos directamente relacionados con la competencia lexicográfica—: errores de forma —gramaticales (como preposiciones, verbos y artículos) y sintácticos— y de contenido —errores semánticos y culturales—. Las principales conclusiones extraídas del análisis cualitativo son las siguientes:

- La principal e inmediata inferencia es la que permite confirmar que efectivamente parte de los problemas que subyacen a los errores detectados hallan una posible solución en el buen uso de obras lexicográficas consultadas.
- Para responder, al menos en parte, a la pregunta que se planteaba al principio de esta sección —¿cuáles son los errores relacionados directamente con la competencia lexicográfica?— presentamos de manera esquematizada las

diferentes posibilidades —o situaciones— que se han barajado a lo largo del análisis de los errores encontrados:

1. El alumnado no es consciente del problema lingüístico que subyace al error gramatical. La consulta de una obra lexicográfica se puede llevar a cabo si el alumno es consciente de su dificultad, de sus lagunas lingüísticas y de la utilidad del instrumento lexicográfico.
2. El alumnado es consciente de sus lagunas lingüísticas y de que estas no le permiten hallar la solución a un problema encontrado durante la tarea traductora. Reconoce que consultar las obras lexicográficas a disposición del traductor puede ser una tarea útil y eficaz, sin embargo, no es capaz de encontrar la información que necesita en el diccionario consultado. Esta posibilidad nos permite visualizar dos situaciones diferentes:
 - 2.1. El estudiante no sabe buscar la información que le ofrece el diccionario. En este caso se podrían plantear varios motivos:
 - la obra lexicográfica elegida es inadecuada,
 - la consulta del término es incompleta porque el estudiante no distingue los matices entre las acepciones, no reconoce la información sobre el estilo, el registro o el ámbito léxico, no reconoce la información proporcionada por las marcas lexicográficas o de límite de uso,
 - la selección equivalente es inadecuada para el contexto de la producción en la lengua de llegada,
 - 2.2. La obra lexicográfica consultada no proporciona la información que el estudiante necesita para resolver el problema lingüístico detectado porque la información es ambigua, poco clara o inexistente o porque —en el caso de los diccionarios bilingües— la contrastividad no está evidenciada de

manera eficiente.

3. El alumnado no confía en la información que le ofrecen las obras lexicográficas

- En algunos casos concretos, como los verbos de cambio, el diccionario bilingüe ZAN12 ofrece una información pormenorizada que el usuario podría haber encontrado de gran utilidad.
- Para evitar la mayor parte de errores sintácticos, habría sido necesario dirigirse a corpus lingüísticos o consultar manuales de gramática siempre y cuando el estudiante fuera consciente del problema lingüístico que el texto original escondía.
- Se detecta la ausencia de señalizaciones de falsos amigos en los diccionarios bilingües consultados.
- En ocasiones, la información proporcionada por la obra consultada por los estudiantes era ambigua y probablemente ha dado lugar a una cierta confusión terminológica.
- En ocasiones, en algunas de las obras lexicográficas consultadas se han encontrado propuestas diferentes ante una misma consulta.
- El empleo de los tiempos verbales es una cuestión que se debe consultar en un manual de gramática española o gramática contrastiva debido a que esta información no es propia de las obras lexicográficas.
- El análisis no ha permitido averiguar si las buenas equivalencias han sido resultado del conocimiento lingüístico del alumnado o de un uso adecuado de las herramientas lexicográficas analizadas, algo que podría investigarse a través de técnicas más específicas como las entrevistas o los *Think-aloud protocols* (TAPs).

- Entre las dificultades encontradas en el proceso destaca la dificultad para clasificar un error en una categoría determinada. Estas cuestiones reflejan las dudas planteadas por los teóricos acerca la aplicación de escalas de error complejas y el riesgo de subjetividad con la que tienen que lidiar los correctores.
- Se pone en duda la clasificación del error de “registro” como error de comprensión. En el ámbito de la traducción inversa, este tipo de errores no siempre encuentra la causa en un problema de comprensión, ya que es altamente probable que el estudiante reconozca el registro o ámbito de uso en su lengua original. En este caso, es más frecuente que el problema se encuentre en la producción.

B. Diseñar una propuesta pedagógica en modalidad SPOC para desarrollar la competencia lexicográfica del alumnado e implementar una prueba piloto en el aula para validarla.

Una vez obtenidos los resultados del análisis del corpus, se ha elaborado una propuesta pedagógica basada en un modelo de enseñanza virtual para el desarrollo de la competencia lexicográfica en los estudiantes de traducción en el ámbito concreto de la traducción general inversa en la combinación lingüística italiano-español. Posteriormente, se ha llevado a cabo la experimentación de la misma en el aula implementando una prueba piloto en el marco de la asignatura *Traduzione dall'italiano in spagnolo II, Lingua 1* —Traducción de italiano a español II, Lengua 1—. El SPOC *Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español* se ha implementado a 23 estudiantes del tercer año del grado de *Mediazione lingüistica interculturale* —Mediación lingüística intercultural— del *Dipartimento di Interpretazione e Traduzione* de la Universidad de Bolonia. Con respecto a este objetivo, se pueden detallar los siguientes resultados específicos:

Diseñar una propuesta formativa en modalidad virtual para desarrollar la competencia lexicográfica en el aula de traducción.

- Determinación de los objetivos de la propuesta de diseño. En primer lugar, se ha establecido que el curso sería de carácter introductorio y se han identificado cinco objetivos principales que aparecen descritos en la guía docente del curso:
 1. Explicar qué es la lexicografía y su relación con la disciplina de la traducción.
 2. Dar a conocer los distintos tipos de obras lexicográficas.
 3. Identificar las distintas partes de las que consta un diccionario.
 4. Reconocer los principios teóricos y metodológicos de la lexicografía.
 5. Reconocer la calidad de una obra lexicográfica: juzgar los puntos fuertes y débiles de la misma.
- Estructuración de la propuesta. Se han delimitado cuatro bloques de contenido didáctico, que siguen una secuencia de dificultad creciente:
 1. Módulo I: ¿Qué es la lexicografía? Conceptos fundamentales.
 2. Módulo II: Definición y estructura interna de un diccionario: hiperestructura, macroestructura y microestructura.
 3. Módulo III: Tipos de obras lexicográficas. Los diccionarios monolingües y los bilingües.
 4. Módulo IV: Los diccionarios del español. *DRAE* y *CLAVE*, *Grande dizionario di Spagnolo* (Zanichelli) y *Grande Dizionario Hoepli spagnolo*.
- Planificación de la metodología de enseñanza. El enfoque metodológico en la base de la propuesta didáctica es de naturaleza cognitivo-constructivista. Gira alrededor del desarrollo de un aprendizaje autónomo en el alumnado y de la transmisión de información por parte de los docentes, donde el estudiante tiene un papel pasivo. El método docente empleado, como consecuencia, se centra en varios métodos

- docentes, el aprendizaje cooperativo, así como el estudio y trabajo autónomos del alumnado.
- Elaboración de los materiales de aprendizaje. En la propuesta didáctica diseñada se han elaborado cuatro tipos de materiales diferentes:
 1. La guía docente del curso, donde se detallan los aspectos fundamentales del diseño del mismo.
 2. El material audiovisual. Los vídeos se alojan en el canal institucional de Youtube de la Universidad de Valladolid:
https://www.youtube.com/playlist?list=PLSbo9kXA_LcyI2fWhEnHYKDIspreQYq_L
 3. El material adicional. Se han seleccionado dos lecturas obligatorias por cada uno de los módulos y dos adicionales, encaminadas a permitir que el estudiante profundice en los temas tratados.
 4. Actividades de aprendizaje. Por una parte se ha elaborado un cuestionario que acompaña a cada uno de los vídeos y otro para las lecturas obligatorias para permitir que el alumnado evalúe la evolución de su aprendizaje en relación con los contenidos de cada unidad. Por otro, se han creado una serie de actividades programadas para el final de cada módulo. Las tareas consisten en un trabajo de investigación individual y están diseñadas para que el alumnado ponga en práctica y afiance los conocimientos adquiridos.
 - Selección de las herramientas y recursos para el aprendizaje. Una vez examinadas las principales plataformas MOOC, se ha decidido implementar el curso en la plataforma de teleformación MOODLE de la Universidad de Bologna. En este entorno se han creado los bloques de contenido y establecido su secuenciación, y se han integrado con el material de aprendizaje elaborado y las tareas diseñadas. Asimismo, se ha creado la herramienta dinamizadora prevista: el foro de MOODLE,

concebido como un punto de encuentro entre estudiantes y el docente para el intercambio de ideas o para plantear dudas.

- Diseño de los medios e instrumentos de evaluación. La evaluación del SPOC se apoya en una metodología de aprendizaje colaborativo. Los tipos de evaluación diseñados para el SPOC son:

3. La evaluación automática empleada para la corrección de los cuestionarios de final de módulo.

4. Evaluación por pares empleada para la corrección de las actividades prácticas arriba descritas. En este caso, se han elaborado unas sencillas rúbricas para facilitar la valoración de los trabajos entre compañeros.

Implementar en el aula una prueba piloto de la propuesta formativa en modalidad virtual para desarrollar la competencia lexicográfica en el aula de traducción.

Una vez concluida la fase de diseño de la propuesta didáctica en modalidad SPOC, se ha llevado a cabo su experimentación en el aula como prueba piloto. El SPOC *Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español* se ha implementado a 23 estudiantes del año académico 2018/2019 como complemento a la asignatura *Traduzione dall'italiano in spagnolo II, Lingua 1* —Traducción de italiano a español II, Lengua 1— del tercer año del grado de *Mediazione lingüística interculturale* —Mediación lingüística intercultural— del *Dipartimento di Interpretazione e Traduzione* de la Universidad de Bolonia. Los resultados específicos derivados de la implementación se detallan a continuación:

Obtener información objetiva sobre la implementación de una prueba piloto que permita una reflexión final sobre la propuesta didáctica implementada evaluar su adecuación y ajustar la propuesta.

Para determinar el éxito del curso se han tenido en cuenta tres parámetros de análisis cuyos resultados —y conclusiones—se van a describir a continuación:

- El promedio general de participación. La participación ha sido del 100%. A excepción de la última tarea obligatoria del módulo 4, todas las estudiantes del curso han obtenido una calificación suficiente para la superación del mismo. Sin embargo, surge la duda de si se puede considerar este parámetro como un indicador válido ya que este resultado se debe al hecho de que el SPOC se realizó en el marco de una asignatura curricular. Suponemos, que por este motivo, las estudiantes lo percibieron como una participación obligatoria, aunque no se les especificara en ningún momento esta característica.
- El promedio general de calificación del aprendizaje de los contenidos de los módulos. De este parámetro se pueden extraer las siguientes conclusiones:
 1. El promedio de calificación final es el de 90/100.
 2. El curso experimental combinado con una asignatura curricular ha sido percibido como curso obligatorio por los estudiantes y la participación ha sido excepcionalmente alta.
 3. La dificultad de los contenidos era adecuada a los objetivos del curso y a los conocimientos previos de los participantes.
 4. Se puede considerar que el nivel de dificultad de los cuestionarios y tareas programadas son adecuados a los contenidos del curso.
 5. La gestión de la plataforma no ha supuesto un problema a los participantes.
- La satisfacción de los participantes en el curso. Una vez finalizado el SPOC se ha solicitado a los estudiantes que rellenaran un cuestionario de satisfacción, dividido en diferentes apartados relacionados con todos los elementos implicados en la acción formativa. La finalidad era evaluar el grado de satisfacción del alumnado

con todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las conclusiones que derivan del análisis de los cuestionarios son las siguientes:

1. Guía didáctica:

1.1. Los objetivos son comprensibles, pertinentes a los contenidos.

1.2. La duración del curso es la adecuada.

2. Metodología:

2.1. El canal de comunicación escogido como herramienta dinamizadora para resolver las dudas y fomentar la participación activa de los estudiantes no ha sido percibido por las usuarias como una herramienta útil, sino como un medio de comunicación empleado por el docente para informar a los participantes acerca de las novedades.

2.2. Una posible explicación es el hecho de que las alumnas se encuentran en clases presenciales todos los días por lo que las dudas que pudieran resolver entre ellas, han encontrado otro canal de comunicación, mientras que el foro se ha empleado solo en la comunicación con la docente.

2.3. Se deduce que la presencia de un facilitador con un papel específico y activo en la motivación de los estudiantes sería imprescindible en un posible curso abierto.

3. Organización de los contenidos:

3.1. La mayoría considera que el acceso a los contenidos en la plataforma ha sido fácil y viable.

3.2. Sin embargo, han valorado el volumen de trabajo como elevado y excesivo.

4. Calidad de los contenidos:

4.1. El nivel de dificultad del material, en cuanto a la terminología y

expresiones empleadas ha sido adecuado a los conocimientos de las estudiantes.

4.2. En general, coinciden en que los contenidos han sido claros y fáciles de asimilar.

5. Recursos didácticos:

5.1. El cuestionario de satisfacción nos indica que las actividades y tareas propuestas al final de cada módulo no han resultado especialmente atractivas para la mitad de las estudiantes.

5.2. Por otro lado, a la mayor parte de las usuarias ha quedado clara la distinción entre el material principal y el material secundario.

5.3. En general, parece evidente que el alumnado ha percibido que el SPOC les ha supuesto más tiempo de trabajo del requerido en una clase presencial.

5.4. Parece contradictorio, por tanto, que las participantes hayan valorado que el número de actividades era suficiente para conseguir los objetivos planteados.

6. Capacidad de motivación. Las respuestas obtenidas en esta sección transmiten que la motivación ha sido uno de los puntos débiles del curso:

6.1. Por un lado, las estudiantes han percibido la participación y la accesibilidad de la docente y la han valorado de manera positiva.

6.2. Por otro, han manifestado que su interés por los temas tratados no ha aumentado.

7. Elementos multimedia. Uno de los apartados que mayor puntuación ha recibido se refiere a la calidad de los elementos multimedia que ha sido apreciada excepcionalmente por nuestras usuarias.

8. Evaluación del aprendizaje.

- 8.1. La mayoría han valorado de manera positiva la modalidad de evaluación
- Según las respuestas abiertas obtenidas en el cuestionario:
 1. En general, se puede afirmar que reconocen el interés que los contenidos del curso suponen para su área de estudio y que lo consideran un curso recomendable para traductores e intérpretes.
 2. Algunos de los temas tratados ya habían sido estudiados en otras asignaturas.
 3. Las horas empleadas en el SPOC han sido excesivas comparándolas con los cursos presenciales a los que están acostumbradas.
 4. Un 65% de las participantes consideran que el curso hubiera sido más útil y provechoso en la modalidad presencial que ya conocen.
 - Entre las sugerencias aportadas por las participantes destacan:
 1. Reducir la cantidad de trabajo.
 2. Profundizar en los ejercicios y mejorar la percepción de *feedback* y resolución de dudas.

HIPÓTESIS: Los errores más frecuentes entre el alumnado italofoño en las traducciones inversas de italiano a español son errores lingüísticos, principalmente gramaticales y semánticos.

Con respecto a la hipótesis planteada en el diseño metodológico del estudio se concluye, a partir de los resultados obtenidos en la fase de análisis del corpus se confirma que en la traducción inversa la dificultad mayor se sitúa en la fase de reconstrucción del texto en la lengua de llegada y no en la fase de comprensión como sucede en la traducción directa. Los aspectos lingüísticos de las traducciones son el área de dificultad

principal para el alumnado. Una inmediata inferencia del análisis cualitativo permite confirmar que parte de los problemas que subyacen a los errores lingüísticos detectados hallan una posible solución en el «uso inteligente» de obras lexicográficas consultadas.

De esta conclusión se deduce, por una parte, que un desarrollo de la competencia lexicográfica puede compensar las lagunas lingüísticas de los discentes. Por otra parte, parece evidente que es posible proponer un curso basado en un modelo pedagógico virtual para que los discentes puedan desarrollar la competencia lexicográfica, o por lo menos, reforzarla, favoreciendo así la autonomía y el autoaprendizaje.

La propuesta de una futura línea de investigación derivante de esta conclusión implicaría, por lo tanto, un estudio sobre el desarrollo de la competencia lexicográfica mediante la implementación de un modelos de enseñanza virtual en formato MOOC.

Teniendo en cuenta estas conclusiones, se hace necesario realizar una reflexión conclusiva de la propuesta pedagógica realizada con la finalidad de definir los reajustes que deberían llevarse a cabo de cara a futuras implementaciones.

A su vez, se estima oportuno, también, revisar los instrumentos de motivación diseñados en el contexto del SPOC con el fin de dotar al curso de un mayor dinamismo y hacerlo más atractivo para futuros participantes.

Por último, sobre la base de los comentarios de las participantes, resultaría preciso replantear la duración de cada uno de los módulos y tareas asignadas a ellos, ya que la percepción del tiempo empleado en su realización no se ajusta al previsto durante la fase de diseño.

A pesar de los límites identificados del estudio, una conclusión derivante de esta investigación es que el modelo de enseñanza virtual empleado favorece el aprendizaje autónomo de los estudiantes, que aprovechan las posibilidades ofrecidas por su flexibilidad para planificar el trabajo según su propio ritmo reforzando el sentido de la responsabilidad y la capacidad de autoaprendizaje.

El diseño y validación de este SPOC, aunque se trate de un entorno protegido y de pequeñas dimensiones, permite reconocer el enorme esfuerzo y tiempo necesarios para desarrollar los contenidos que configuran un curso de estas características. Este reconocimiento comporta la posibilidad de ser realistas y racionales a la hora de proponer futuras líneas de investigación en el ámbito de la educación abierta y de plantear una continuidad al estudio experimental:

- Un primer paso consistiría en utilizar las opiniones que los participantes han expuesto en el cuestionario de satisfacción para mejorar algunas de las características del curso, principalmente la cantidad excesiva de horas de trabajo asignadas a cada uno de los módulos y el elemento dinamizador del foro empleado.
- Tras haber validado su diseño en la presente prueba piloto e implementando las mejoras arriba detalladas, se considera oportuno el lanzamiento de una edición en una plataforma abierta, con el objetivo de obtener resultados con un número mayor de alumnos para que su alcance sea efectivamente masivo.
- Colaborar, junto con otros expertos de educación superior virtual, para aprovechar todas las ventajas pedagógicas que ofrecen los cursos masivos y seguir diseñando nuevas propuestas formativas que contribuyan a reforzar las competencias instrumentales de los traductores.

BIBLIOGRAFIA

- ADAB, B. (2000). Evaluating Translation Competence. En SCHÄFFNER, CH. y ADAB, B. (Coords.). *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 215-228. [DOI:10.1075/btl.38.20ada](https://doi.org/10.1075/btl.38.20ada)
- ADAB, B. (2005). Translating into a second language: Can we, should we? En ANDERMAN, G. y ROGERS, M. (Coords). *In and Out of English: For Better, for Worse?* Clevedon: Multilingual Matters, pp. 227-241.
- AGUAYO SARASA, R.; BRAVO-AGAPITO, J. (2017). Implantación de un SPOC en la educación a distancia para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. *Tecnología, ciencia y educación*, 6, pp. 129–142.
- AHLSVED, K. (1977): Translating into the translator's non-primary languages», en La traduction, une profession. *Actes de VHT Congrès Mondial de la FIT*. Montreal, pp. 183-188.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, S. (Coord.) (2011). *Medios e instrumentos para la evaluación de competencias en asignaturas de Traducción Especializada: el caso concreto de la Traducción Especializada Económica (EN-ES)*. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4873/PID%202011memoria%20finalproyecto%20innovacion%20individual84ALVAREZ.pdf;jsessionid=DF26919E4A8070D2694AF8901FFEA794?sequence=1>
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, S. (2012). *La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: Diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencia-virtual) y su experimentación en el aula*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- ANTHONY, L. (2014a). AntConc (Versión 3.4.3) [Software]. Tokio: Waseda University. Obtenido de <http://www.laurenceanthony.net/>
- ARQUÉS, R.; PADOAN, A. (2012). *Il Grande Dizionario di Spagnolo. Dizionario spagnolo-italiano italiano-español*. Bologna: Zanichelli.

- BAILINI, S. (2016). *La intelengua de las lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milán: LED Edizioni Universitarie.
- BAKER, M.; SALDANHA G. (Coords.) (2009). *Routledge encyclopedia of translation studies*. Londres: Routledge.
- BALDISERA, A. (2015). Hacia un gran diccionario españolitaliano/italiano-español: observaciones críticometodológicas sobre tres diccionarios mayores. *CUADERNOS AISPI 6*, pp.15-36.
- BARBASÁN ORTUÑO, I. (2016). *El error léxico en la interlengua de lenguas afines: italiano y español*. Tesis doctoral. Universitat Politècnica de Valencia.
- ROMERO, M.; BARBERÀ, E. (2015). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *Revista De Educación a Distancia*, (38). Recuperado en <https://revistas.um.es/red/article/view/23412>
- BARLOW, M. (2003). *MonoConc Pro 2.2: A professional Concordance Program*. Houston: Athelstan.
- BASSNETT, S. (1980). *Translation Studies*. Londres: Routledge.
- BEEBY, A. (1996). *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- BEEBY, A. (1998). Direction in translation (directionality). En BAKER, M. (Coord.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge. pp. 63-68.
- BELL, R. T. (1991/2000). *Translation and Translating. Theory and Practice*. Londres / New York: Longman.
- BENITO CAPA, A. (2009). El proceso de evaluación como herramienta activadora del aprendizaje del alumno. En RODRÍGUEZ ESCANCIANO, I. *Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes, pp. 17-29.
- BERENGER, L. (1996). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En HURTADO ALBIR, A. (Coords). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 9-29.
- BERGENHOLTZ, H.; GOUWS, R. H. (2007). The access process for fixed expressions.

Lexicographica. International Annual for Lexicography, 23, pp. 236-260.

- CABERO ALMENARA, J.; LLORENTE CEJUDO, M C.; VÁZQUEZ MARTÍNEZ, A. (2014). Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (1), pp. 13. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662002>
- CALVI, M. V.; CALVO RIGUAL, C. (2014). Traducción y lexicografía: un diálogo necesario. *MonTI*, 6, pp. 9–36.
- CAMACHO NIÑO, J. (2013). La lexicografía en los planes de estudio de traducción e interpretación en España. *Hikma*, 12, pp. 47–63. Disponible en <https://doi.org/10.21071/hikma.v12i.5235>. [Fecha de última consulta: 17/08/2018].
- CAMACHO NIÑO, J. (2018). Estructuras textuales y lexicográficas. *EnRÉDate. Diccionario temático infantil*. Revista sobre investigaciones léxicas.
- CAMPBELL, S. J. (1998). *Translation into the Second Language*. Londres: Longman.
- CASTAGNOLI, S. (2009). *Regularities and variations in learner translations: a corpus-based study of conjunctive explicitation*, Tesis doctoral. Universidad de Pisa. Disponible en http://etd.adm.unipi.it/theses/available/etd-04252009-135411/unrestricted/Castagnoli_thesis_body.PDF%5Cnhttp://etd.adm.unipi.it/theses/available/etd-04252009-135411/
- CASTILLO PEÑA, C. (2007). Las marcas de uso en los modernos diccionarios bilingües español-italiano. En SAN VICENTE, F. (Ed.). *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingüe del español*. Monza: Polimetrica, pp. 39-58.
- CATFORD, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. Londres: Oxford University Press.
- CÓMITRE NARVÁEZ, I. (2003). La enseñanza de la traducción inversa (español-francés): realidad profesional y desafío didáctico. En MUÑOZ MARTÍN, R. (Coord). *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI, 2, pp. 383-389. Disponible en http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_ICN_Ensenanza.pdf. [Fecha de última consulta: 18/04/2019].
- CORDER, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics. Language Teaching (IRAL)*, 4, pp. 161-170.

- CORONADO, J. L. (2016, 27 junio). Entrevista a Miguel Zapata-Ros [Entrevista]. Disponible en <https://ined21.com/entrevista-miguel-zapata-ros>.
- COTE GONZÁLEZ, M. (2011). *Lexicografía pedagógica bilingüe: el diccionario como recurso de aprendizaje en la clase de lengua extranjera inglés*. Universidad de Alcalá. Departamento de Filología Moderna.
- CRUZ, M. (2004): Traducción inversa: una realidad. *Trans*. 8, pp. 53-60.
- DANCETTE, J. (1989). La faute de sens en traduction, *TTR*, 2-2, número spécial «L'erreur en traduction», pp. 83-99.
- DE MIGUEL BÁRCENA, R. (2015). *Propuesta de diseño de un MOOC para la enseñanza de traducción*. Tesis de Fin de Máster. Universidad de Valladolid. Disponible en <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13108/1/TFG-O 516.pdf>
- DELISLE, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, Jean (1993): *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, J. (2006). *Iniciación a la traducción*. Humanidades y Educación.
- DÍAZ NEGRILLO, A.; FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, J. (2006). Error Tagging Systems for Learner Corpora. *Revista española de lingüística aplicada*, 19, pp. 83-102. 19.
- DUFF, A. (1989). *Translation*. Oxford: OUP.
- EGIDO, M.; MELISS, M. (2017). ¿Cómo usar diccionarios bilingües en línea ? Ejemplos para el desarrollo de las competencias lexicográficas en la enseñanza. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 7, pp. 31–53. Disponible en <https://doi.org/10.17345/rile07> [Fecha de última consulta: 12/04/2019].
- ENGELBERG, S.; LEMNITZER, L. (2001/2009). *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg.
- EPELBOIN, Y. (2013). MOOC in Europe. Disponible en <http://wiki.upmc.fr/x/J4CP>.
- FERREIRA CABRERA, A.; ELEJALDE GÓMEZ, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera. *CAELE. Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17(3), 509–538. <https://doi.org/10.1590/1984->

- FIRMENICH, S. (2014). *Evaluación de Traducciones con fines pedagógicos*. Tesis de máster. Universitat Jaume I.
- FOX, A. (2013). From MOOCs to SPOCs. *Communications of the ACM*, 56 (12), pp. 38-40.
- FOX, O. (1995). Cross-cultural transfer in inverse translation: a case study. En THELEN M. y LEWANDOWSKA B. (Coords.). *Translation and Meaning, Part 3. Proceedings of the Maastricht session of the 2nd International Maastricht-Lodz Colloquium on Translation and Meaning*. Maastricht: Hogeschule Press, pp. 324-332.
- FRAGAPANE, F. (2012). *El tratamiento de las unidades fraseológicas en los diccionarios bilingües español-italiano: Perspectiva metalexigráfica, traductología y didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- FUERTES-OLIVERA, P. A.; TARP, S. (2014): *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries: Lexicography versus Terminography*. Berlin, New York: De Gruyter.
- GALLEGO HERNÁNDEZ, D. (2014). A vueltas con la traducción inversa especializada en el ámbito profesional. Un estudio basado en encuestas. *Trans*. 18, pp. 229-238. Disponible en [DOI:10.24310/TRANS.2014.v0i18.3255](https://doi.org/10.24310/TRANS.2014.v0i18.3255). [Fecha de última consulta: 04/12/2017].
- GARCÍA YEBRA, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- GARCÍA, M. A.; MARTÍN, O.; GONZÁLEZ, F. (2013). Propuesta de evaluación de la calidad de los MOOCs a partir de la Guía Afortic. *Revista Científica de Tecnología Educativa*, 2 (1), pp. 124-132.
- GARNIER, R. (1985). *Linguistique et traduction: éléments de systématique verbale comparée du français et de l'anglais*. Caen: Paradigme.
- GARRIGA ESCRIBANO, C. (2003). La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. En MEDINA GUERRA, M. (Coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel Lingüística
- GEA, M. (2015). Informe MOOC y criterios de calidad. *Jornadas CRUE TIC*, 01, pp. 1–37.
- GOODWIN, D.; MCLAREN, C. (2003). La traducción inversa: una propuesta práctica. En KELLY, D.; MARTIN A. y NOBS, M. L. et al. (Coords). *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*.

Granada: Atrio, pp. 235-252.

- GORAL, T. (2013). SPOC may provide what MOOC can't. Disponible en <https://iamstem.wordpress.com/2013/07/06/spocs-may-provide-what-moocs-cant>
- GOUADEC, D. (1981). Paramètres de l'évaluation des traductions. En *Meta*, 26 (2), pp. 99–116.
- GOUADEC, D. (1989). Comprendre, évaluer, prévenir. En *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 2 (2), pp. 35–54.
- GRANGER, S. (2003). Error Tagged-Learner corpora and CALL: A promising Synergy. *CALICO Journal*, 20 (3), pp.465-480.
- GRELLET, F. (1991). *Apprendre à traduire*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- GROSMAN, M.; KADRIC, M.; KOVACIC, I.; SNELL-HORNBY, M. (Eds.) (2009). *Translation into Non-Mother Tongues. In Professional Practice and Training*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- HANSEN, G. (Coord.). (1998). LSP texts and the process of translation. *Copenhagen Working Papers in LSP*, 1.
- HARTMAN, R. K. (1980). *Contrastive Textology: Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics*. Heidelberg: Julius Groos.
- HARTMAN, R. K. (1989). Sociology of the Dictionary User: Hypotheses and Empirical Studies. En HAUSMANN, F. J.; REICHMANN O.; WIEGAND H. E. y ZGUSTA L. (Coords.). *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlín-Nueva York: de Gruyter, pp. 102-111.
- HATIM, B.; MASON, I. (1990). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso, traduzione di Salvador Peña*. Barcelona: Ariel.
- HATIM, B.; MASON, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- HERNÁNDEZ, H. (1988). Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros. *ASELE Actas I*.
- HERNANDEZ, H. (1991). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. *Actas ASELE III*.
- HOLMES, J. (1975). The Name and Nature of Translation Studies. En Holmes J. (1988). *Translated!: Papers on Literary Translation and Translation*

Studies. Amsterdam: Rodopi, pp. 66-80.

HOUSE, J. (1977/1980). *A Model for Translation Quality Assessment*. Tubinga: Gunter Narr.

HUNZINKER, H. (2016). Professional translators' self-concepts and directionality: indications from translation process research. *The Journal of Specialised Translation*, 25, pp. 74-88. Disponible en http://www.jostrans.org/issue25/art_hunziker.pdf. [Fecha de última consulta: 20/06/2016].

HURTADO ALBIR, A. (1988). Combatir la contaminación lingüística. En Le Feal D. et al. (Coords.). *Perfeccionamiento lingüístico*. Madrid: El Manglar.

HURTADO ALBIR, A. (1994). Perspectivas de los Estudios sobre la Traducción. En Hurtado, A. (Coord.). *Estudis sobre la Traducció*. Castellón: Universitat Jaume I., pp. 25- 43.

HURTADO ALBIR, A. (Coord.) (1996a). *La enseñanza de la traducción*. Castello de la Plana: Universitat Jaume I. pp. 223.

HURTADO ALBIR, A. (1996b). La traduction: classification et éléments d'analyse. *Meta*, 41/3, pp. 366-377. Disponible en <http://id.erudit.org/iderudit/001867ar>. [Fecha de última consulta 25/04/2012].

HURTADO ALBIR, A. (1999a). La competencia traductora y su adquisición. un modelo holístico y dinámico. *Perspectives*, 7:2, pp. 177-188. Disponible en DOI: [10.1080/0907676X.1999.9961356](https://doi.org/10.1080/0907676X.1999.9961356)

HURTADO ALBIR, A (Dir.) (1999b). *Enseñar a Traducir*. Madrid: Edelsa.

HURTADO ALBIR, A. (2001, 2007, 2013, 2015). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

IAMARTINO, G. (2006) Dal lessicografo al traduttore: un sogno che si realizza?. En San Vicente, F. (Ed.) *Lessicografia bilingue e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali*. Monza: Polimetrica.

IBARROLA LÓPEZ DE DAVALILLO, B. (2006). La educación de las emociones en E. Primaria. Junta de Extremadura. Disponible en <http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/primaria/2jornadas/educaciondemociones.doc>.

JOYCE, J. (1997). The concept of error analysis applied to third level translation courses.

- En FLEISCHMANN, E.; KUTZ, W. y SCHMITT P. (Coords.). *Translationdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, pp. 145-151.
- KELLY, D. (1997). La enseñanza de la traducción inversa de textos «generales»: consideraciones metodológicas. *La palabra vertida*. Universidad Complutense, Editorial Complutense.
- KELLY, D. (1999). Proyecto docente. Inédito. Universidad de Granada.
- KELLY, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1.
- KELLY, D. (2005). The wrong way round? Consideraciones sobre la cuestión de la direccionalidad en la traducción profesional y la formación de traductores. En GARCÍA DEL TORO, C. y GARCÍA IZQUIERDO, I. (Coords.). *Experiencias de traducción. Reflexiones desde la práctica traductora*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- KELLY, D.; MARTIN, A.; NOBS, M. L. *et al.* (Coords) (2003). *La direccionalidad en traducción e interpretación: Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio.
- KIRALY, D. (1995). *Pathways to Translation*. Kent: The Kent State University Press.
- KUZNIK, A.; OLALLA-SOLER, C. (2018). Results of pacte group's experimental research on translation competence acquisition. The acquisition of the instrumental sub-competence. *Across Languages and Cultures*, 19(1), pp. 19–51. <https://doi.org/10.1556/084.2018.19.1.2>
- LA ROCCA, M. (2005). El taller de traducción como metodología experimental en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista. En *Actas del II Congreso Internacional AIETI 2005. Formación, investigación y profesión*.
- LA ROCCA, M. (2007) *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Tesis doctoral. Universitat de Vic. Departament de Traducció i Interpretació
- LARSON, L. (1984). *Meaning-based translation: A guide to cross-language equivalence*. University press of America.
- LEDERER, M. (1981). *La Traduction simultanée*. París:Minard.
- LEPORE, V.; VILLANI, S. (2017, 17 abril). Open Education in Italia: stato e prospettive.

Disponible en <https://riviste.aib.it> › bibelot › article › download

- LJDUSKANOV, A. (1969). Traduction humaine et traduction mécanique, 1 y 2. Centre de linguistique quantitative de la Faculté des Sciences de l'Université de Paris.
- LOMBARDINI, H. (2017). Morfología verbal irregular. En DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J. y KUTSCHER, S. (Eds.). Interacción entre gramática, didáctica y lexicografía. Berlín/Boston: De Gruyter, pp. 295-310
- LÓPEZ DE LA SERNA, A. (2016). *Integración de los MOOC en la enseñanza universitaria. El caso de los SPOC*. Universidad del País Vasco. Retrieved from <https://addi.ehu.es/handle/10810/21968>
- LORENZO, M. P. (2002). *¿Es posible la traducción inversa? Resultados de un experimento sobre traducción profesional a una lengua extranjera*. Copenhagen Studies in Language, 27, pp. 85-124.
- LOZANO, P. (2003). La traducción a una lengua extranjera: uno de los muchos desafíos a la competencia traductora. En KELLY, D.; MARTIN, A.; NOBS, M.; SÁNCHEZ, D. y WAY, C. (Coords.). *La direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio.
- MAGRIS, M. (2005). *L'errore in traduzione. Dalla Teoria alla Pratica*. Edizioni Goliardiche.
- MAÑAS, A. G. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARGOT, J. C. (1979). *Traduire sans trahir*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- MARKOFF, J. (2011, 15 agosto). Virtual and Artificial, but 58,000 Want Course. Disponible en <https://www.nytimes.com/2011/08/16/science/16stanford.html>.
- MARTÍN PADILLA, A.; RAMÍREZ FERNÁNDEZ, M. (2016). Los MOOC en la Educación Superior. Un análisis comparativo de plataformas. *Revista Educativa Hekademos*, 21 (Enero). Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/313107319%0A>.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. *Manual básico de lexicografía*. Gijón: Ediciones Tres SLL.
- MATTE BON, F. (1998). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. En CALVI, M. V. y SAN VICENTE, F. (Coords.). *La identidad del español y su didáctica*. Viareggio, Mauro Baroni editore.
- MAYORAL, R. (2001). Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que el actual sistema basa su

estructura y contenidos. *Sendeban* 12, pp. 311-336.

- MENGUAL-ANDRÉS, S.; LLORET CATALÁ, C., ROIG VILA, R. (2015). Validación del Cuestionario de evaluación de la calidad de cursos virtuales adaptado. *AIESAD*, pp. 145–169.
- MENGUAL-ANDRÉS, S.; LLORET CATALÁ, C.; ROIG VILA, R. (2015). Validación del Cuestionario de evaluación de la calidad de cursos virtuales adaptado. *AIESAD*, 145–169.
- MEYER, I. (1988). The General Bilingual Dictionary as a Working Tool in Thème. *Meta* 333, pp. 368–376.
- MORENO RUIZ, I. (2018) *Propuesta de diseño de un SPOC sobre inglés médico para traductores*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- MOSSOP, B. (2018). Objective translational error and the cultural norm of translation. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 2(3), pp. 55–69. <https://doi.org/10.7202/037046ar>.
- NEUNZIG, W. (2003). Tecnologías de la información y traducción especializada inversa. En KELLY, D.; MARTIN, A.; NOBS, M.; SÁNCHEZ, D. y WAY, C. (Coords.). *La direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio, pp. 189- 204.
- NEUNZIG, W.; PRESAS, M. (1994). El traductor en el proceso de la comunicación bilingüe. Algunas consecuencias pedagógicas. *Congrés Internacional sobre Traducción*, 2.
- NEWMARK, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- NEWMARK, P. (1988). *A Textbook of Translation*, Londres: Prentice Hall.
- NIDA, E. (1975). *Language Structure and Translation: essays*. Stanford: Stanford University Press.
- NIDA, E.A.; TABER, C. (1974). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill. Traducción española (1986). Ediciones Cristiandad S.L.Madrid, 1986
- NORD, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi.
- NORD, C. (1996). El error en la traducción: Categorías y evaluación. En HURTADO ALBIR, A. (Coord.). *La enseñanza de la traducción*. Universitat Jaume I, Servei de

Comunicació i Publicacions, pp. 91-108.

NORD, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

NORD, C. (1998). La unidad de traducción en el enfoque funcionalista. *Revista de traducció*, 1, pp. 65–77.

O'DONNELL, M. (2008). The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind*, pp. 1433-1447. Disponible en <http://www.uam.es/proyectosinv/woslac/DOCUMENTS/Presentations%20and%20articles/ODonnellAESLA08.pdf>

ONETE, B.; PLEȘEA, D.; TEODORESCU, I.; CÎRSTEA, A. (2014). Evolutions and Opportunities of Business Education in the Context of Educational Reform from the Digital Age. *Amfiteatru Economic*, XVI(37), pp. 746-758. Disponible en: http://www.amfiteatruconomic.ro/temp/Article_1309.pdf

OREMUS, W. (2013, 18 septiembre). Forget MOOCs. Disponible en <https://slate.com/technology/2013/09/spocs-small-private-online-classes-may-be-better-than-moocs.html>

OROZCO JUTORÁN, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y valoración*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

PACTE (2000). (Por orden alfabético: BEEBY, A.; FERNÁNDEZ, M.; FOX, O.; HURTADO ALBIR, A.; KOZLOVA, I.; NEUNZIG, W.; PRESAS, M.; RODRÍGUEZ-INÉS, P.; ROMERO, L. INVESTIGADORA PRINCIPAL: HURTADO ALBIR, A.) Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En BEEBY, A.; ENSINGER D. y PRESAS, M. (Coords.). *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 99-106.

PACTE (2003). (HURTADO ALBIR, A. *et al.*) Building a Translation Competence Model. En ALVES, F. (Coord.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: JohnBenjamins.

PACTE (2005). (HURTADO ALBIR, A. *et al.*) Primeros resultados de un experimento sobre la competencia traductora. *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, pp. 573-587.

- PACTE (2005). (HURTADO ALBIR, A. *et al.*) Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta*. 50(2), pp.609-619.
- PACTE (2017). (HURTADO ALBIR, A. *et al.*) *Researching Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PADILLA BENÍTEZ, P.; MACIZO SORIA, P.; BAJO MOLINA, M. T. (2007). *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva: una propuesta integradora*. Granada: Atrio.
- PALAZUELOS, J.C.; VIVANCO, H.; HORMANN, P.; GARBARINI, C. G. (1992) : El error en traducción. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Instituto de Letras, Departamento de Traducción. *Meta*, 38 (2), 349–351. <https://doi.org/10.7202/001992ar>
- PALLEARI, S.; CORRADINI, F.; PERALI, A.; PORTA, F.; BRENO, E. (2015). Moocs, massive open on-line courses. Prospettive e Opportunità per l'Università italiana. Disponible en https://www.cruil.it/images/allegati/pubblicazioni/2015/mooc_2015.pdf.
- PARR, T. (2016). The Mother-Tongue Principle: Hit or Myth? *The ATA Chronicle*. Disponible en www.atanet.org/chronicle-online/featured/the-mother-tongue-principle-hit-or-myth/#sthash.xppYuEjW.dpbs [Fecha de última consulta: 11/04/2017].
- PAVLOVIC, N. (2007). *Directionality in Collaborative Translation Processes. A Study of Novice Translators*. Tesis doctoral. Universitat Rovira I Virgili, Spain. University of Zagreb, Croatia. Disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8770/THESIS.pdf?sequence=1> [Fecha de última consulta: 10/09/2015].
- PEÑÍN FERNÁNDEZ, N. (2016). *Aproximación a la lexicografía bilingüe italo española. Algunas observaciones sobre el Grande Diccionario di Spagnolo de Zanichelli (2012)*. Tesis doctoral. Universidad de Bolonia.
- PÉREZ MACÍAS, L. (2017). *La situación actual de la traducción inversa en el mercado laboral: estudio de campo*. Trabajo Fin de Máster. Universidad Pablo de Olavide.
- PÉREZ MACÍAS, L. (2017). La traducción inversa en la formación universitaria de los traductores en España. *Tonos Digital*, (Enero), pp. 0–30.
- PÉREZ VÁZQUEZ, M. E. (2003). ¿Recordar o acordarse? En CALVI, M. V. y SAN

- VICENTE F. (Coords.). *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*. Viareggio/Lucca: Mauro Baroni editori, pp. 71–98.
- PERNÍAS PECO, P.; LUJÁN-MORA, S. (2013). Los MOOC. Orígenes, historia y tipos. *Comunicación y Pedagogía. Especial MOOC*, 269-270, pp. 41-47.
- POKORN, N. K. (2005): *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a Non-mother Tongue*. Amsterdam: John Benjamins. [DOI:10.1075/btl.62](https://doi.org/10.1075/btl.62)
- POKORN, N. K. (2009): Natives or Non-natives? That Is the Question...: Teachers of Translation into Language B. *The Interpreter and Translator Trainer*. 3(2), pp. 189-208. [DOI:10.1080/1750399X.2009.10798788](https://doi.org/10.1080/1750399X.2009.10798788)
- POKORN, N. K. (2011). Directionality. En GAMBIER, Y. y VAN DOORSLAER, L. (Coords.). *Handbook of Translation Studies*, 2. John Benjamins Publishing Company.
- POSADA, F. (2002, 1 marzo). Ideas prácticas del conectivismo [Publicación en un blog]. Disponible en <https://canaltic.com/blog/?p=800>.
- POZZI, F.; CONOLE, G. (2014). Quale futuro per i MOOC in Italia?. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(3), pp. 173-182.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2005). El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: Consideraciones metodológicas. *Káñina, Rev. Artes Y Letras*, XXIX, pp. 19–28.
- PRESAS, M. (1999). Un enfoque modular de la didáctica: Tareas para la adquisición de la competencia traductora. En ELENA P.; FORTES C.; RECIO M^a., ROSISS S. y WIGGERT D. (Coords.) *Universo de palabras / Actas del I Simposio de la Traducción del /al Alemán*. Salamanca: Facultad de Traducción y Documentación, pp. 381-393
- PRUNČ, E. (2000). Translation in die Nicht-Muttersprache und Translationskultur. En GROSMAN M.; KADRIC M.; KOVAČIČ I. *et al.* (Coords.) *Translation into Non-Mother Tongues in Professional Practice and Training*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 5-20.
- PYM, A. (1992). *Epistemological Problems in Translation and its Teaching*. Calaceite: Caminade.
- PYM, A. (1992). Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. En DOLLERUP C. y LODDEGAARD, A. (Coords.) *Teaching Translation and*

Interpreting. Training, Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark. Amsterdam: Benjamins, pp. 279-288.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23.ª ed.) [en línea]. Madrid: Espasa.

REIMERINK, A. (2005). *Redactar y traducir artículos de investigación: un programa de software*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Departamento de Interpretación y Traducción Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes>

REISS, K.; VERMEER, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translations theorie*. Tübingen: Max Niemeyer.

ROBERTS, R. (1984). Compétence du nouveau diplômé en traduction. En *Traduction et Qualité de Langue. Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française*. Québec: Éditeur officiel du Québec, pp. 172-184.

ROBERTS, R. (1988). Literal Translation: Different Concepts Underlying the Term. *Terminology Update*, 21 (1), pp. 11-13.

ROBERTS, R. (1990). Translation and the Bilingual Dictionary. *Meta*, 35 (1), pp. 74–81. Disponible en <https://doi.org/10.7202/003962ar>

ROBERTS, R. (1992). Translation Pedagogy: Strategies for Improving Dictionary Use. *TTR* 51, pp. 49–76.

ROBINSON, D. (2003). *Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. Londres: Routledge.

RODRÍGUEZ MÁRQUEZ, T. (2017). *La lexicografía y el diccionario como herramienta en la enseñanza Secundaria: unidades de trabajo*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

RODRÍGUEZ N.; SCHNELL, B. (2003). El discreto encanto de la documentación: consideraciones en torno al papel de la documentación en la enseñanza de la traducción inversa. En KELLY, D.; MARTIN, A.; NOBS, M.; SÁNCHEZ, D. y WAY, C. (Coords.). *La direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio, pp. 177-188.

RODRÍGUEZ, N.; SCHNELL, B. (2012). Direccionalidad y formación de traductores : un estudio longitudinal de los procesos cognitivos en la traducción inversa. *Meta*, LVII,

pp. 67–81. Disponible en <https://doi.org/10.7202/1012741ar>

- ROJO, A. (2013) *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Editorial Síntesis
- SABIO PINILLA, J. A. (2006). La metodología en historia de la traducción. *SENDEBAR*, 17, pp. 21-47
- SALVADOR, G. (1985). *Semántica y Lexicología del Español*. Madrid: Paraninfo.
- SAN VICENTE, F. (2017). El diccionario bilingüe: contenidos y finalidad. EN DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J. y SANMARCO BANDE M. T. (Eds.) *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. New York: Peter Lang Edition, pp 81-103.
- SAN VICENTE, F.; GARRIGA, C.; LAMBORDINI, H. E. (Coords). (2011). *Ideolex. Estudios de lexicografía e ideología*. Bologna: Clueb.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ RAMOS, M. (2016). Research on Dictionary Use by Trainee Translators. *ResearchGate*, 9, (2). Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/303898874>.
- SANJURJO GONZÁLEZ, H. (2017). *Creación de un Framework para el Tratamiento de Corpus Lingüísticos*. Tesis doctoral. Universidad de León.
- SANTAMARÍA LANCHO, M. (2014). MOOC y SPOCS (Small Private Online Courses): Sus posibilidades para la formación del profesorado. *Hamut'ay. Revista Científica de la División de Investigación y Extensión Científica Tecnológica*, 1 (1). Lima: Universidad Alas Peruanas, Dirección Universitaria de Educación a Distancia (DIETC-DUET), [Fecha de última consulta: 17/10/2015].
- SCARPA, F. (2010). *La traduzione specializzata*. Milano: Hoepli.
- SCOTT, M. (2012). WordSmith Tools (Versión 6) [Software]. Stroud: Lexical Analysis Software. Disponible en <http://www.lexically.net/wordsmith/>
- SEKESKOVITCH, D.; LEDERER, M. (1984). *Interpreter pour traduire*. París: Didier Erudition.
- SHUTTLEWORTH, M.; COWIE, M. (1997). *Dictionary of Translation Studies*. Manchester:

St. Jerome Publishing

- SIEMENS G.; CORNIER D. (2010). Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning, and Engagement. *EDUCAUSE Review*, 45 (4), pp 30-39.
- SIEMENS, G.; LONG, P. (2011). Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*, 46, pp. 30–40. Disponible en <https://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume46/PenetratingtheFogAnalyticsinLe/235017>
- SNELL-HORNBY, M. (1988). *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- SNELL-HORNBY, M. (1991). Translation Studies – Art, Science or Utopia? En VAN LEUVEN-ZWART, K. M. y NAAIJKENS T. *Translation Studies: The State of the Art*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, pp. 13-23.
- SOTO MARTÍNEZ, J. F. (s.f.). Aproximación a un análisis y estudio Teórico práctico del diccionario de la Real Academia (DRAE) y el Diccionario de Uso del Español de María Moliner. *Contraclave, revista digital educativa*. Disponible en <http://www.contraclave.es/lengua/estudioDRAE.pdf> [Fecha de última consulta: 25.12.2017]
- SPERBER D., WILSON D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell's.
- STEWART, D. (2008). Vocational translation training into a foreign language. *Intralinea 10*. Disponible en <http://www.intralinea.org/archive/article/1646> [Fecha de última consulta: 23.09.16]
- TAM, L. (2004). *Grande Dizionario italiano-spagnolo, spagnolo-italiano*. Milán: Hoepli.
- TESTONI, L. (2014). MOOC e biblioteche accademiche: tra possibilità di "esserci" e criticità, *JLIS.it*. 5, 1.
- TOLOSA, M. (2003). *Don de errar. Tras los pasos del traductor errante*. Castellón: Servei de comunicació i publicacions de la Universitat Jaume I.
- TOMOVIĆ N., BILANDŽIJA, S.; KOSTIĆ-TOMOVIĆ, J. (2018): Lexicographic Competence of Foreign Language... *Komunikacija i kultura online* , IX, 9.
- TOURY, G. (1984). The notion of «native translator» and translation teaching. En WILSS W. y THOME G. (Coords.) *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für*

die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik. Tübinga: Narr.

TRECCANI. *Vocabolario della lingua italiana*. (s.f.) Disponible en <http://www.treccani.it/vocabolario>

TUDOR, I. (1987). Guidelines for the communicative use of translation. *System* 15(3). Ulrich.

UNIDAD DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA E INNOVACIÓN DOCENTE. Universidad Carlos III (2014). Guía metodológica para la planificación, diseño e impartición de MOOCS (Massive Open Online Courses) y SPOCS (Small Private Online Courses) *Contenido*. Madrid. Disponible en www.uc3m.es/uteid

UNIVERSIDAD DE NEBRIJA (2016). Metodología de enseñanza y para el aprendizaje para cursos MOOC. Disponible en <https://www.nebrija.com/nebrija-global-campus/pdf/metodologia-MOOC.pdf>

VALERO GISBERT, M. (2006). Crítica de diccionarios bilingües: tratamiento de la colocación de adjetivo/sustantivo + sustantivo/adjetivo del español al italiano. *AISPI Actas XXIII*

VÁZQUEZ AYORÁ, G. (1977). *Introducción a la traductología : curso básico de traducción*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

VÁZQUEZ-CANO, E.; SIRIGNANO, F.; LÓPEZ MENESES, E.; ROMÁN, P. (2014). La globalización del conocimiento: Los Moocs y sus recursos. Ponencia presentada al II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Sevilla, 26-28 de marzo.

VINAY J. P. Y DARBELNET J. (1958/1995). *Stylistique comperée du français et de l'anglais. Méthode de Traduction*. París: Didier.

VV.AA. (2012). *Diccionario del español actual*. Madrid: SM

VV.AA. (2018). *Lo Zingarelli. Vocabolario della Lingua italiana*. Bolonia: Zanichelli.

WADDINGTON, CH. (2000). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general*. Tesis doctoral. Universidad Pontificia de Comillas.

WELKER, H. A. (2006). *O Uso de dicionários: Panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasilia: Thesaurus.

WIDDOWSON, H. G. (1981). The Deep Structure of Discourse and the Use of Translation. En BRUMFIT, C. J. y K. JOHNSON (Coords.). *The communicative approach to*

language teaching. Oxford: Oxford University Press.

- WILLIAMS, M. (1989). The Assessment of Professional Translation Quality: Creating Credibility. Out of Chaos. *TTR (Traduction, terminologie, Rédaction*, 2 (2), pp. 13-33.
- WIMMER, S. (2011). *El proceso de la traducción especializada inversa: modelo, validación empírica y aplicación didáctica*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- WOODSWORTH, J. (1998). History of Translation. En BAKER M. y MAHNLGRER K. (Coords). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 100-105.
- ZAPATA ROS, M. (2014). Los MOOC en la crisis de la Educación. Createspace Independent Publishing Platform.
- ZAPATA, M. (2013). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. *Campus Virtuales*, II, (1), pp. 20-38.
- ZUCCHINI, L. (2012). *La didattica della traduzione specializzata dallo spagnolo in italiano: competenza traduttiva, genere testuale e nuove tecnologie*. Tesis doctoral. Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

ANEXOS

ANEXO I: TEXTOS ORIGINALES Y TRADUCCIONES

ANEXO II: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2017/18. RIEPÍLOGO

ANEXO III: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2018/19. RIEPÍLOGO

ANEXO IV: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL. RIEPÍLOGO

ANEXO V: MATERIAL DE APRENDIZAJE

1. GUÍA DIDÁCTICA DEL SPOC

ANEXO VI: ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

2. CUESTIONARIOS FINAL DE MÓDULO SPOC

3. ACTIVIDADES FINAL DE MÓDULO SPOC

ANEXO VII: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN SPOC. RIEPÍLOGO

ANEXO I: TEXTOS ORIGINALES Y TRADUCCIONES

TEXTO 1

Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori

Traduzione dall' italiano in spagnolo II (L1)

Instrucciones:

Traducir al español el siguiente texto utilizando todos los instrumentos en línea a disposición a excepción de programas de traducción asistida (incluido Google Translator).

El texto original se publicó en el periódico italiano Il Sole 24 Ore y el texto meta se publicará en la sección de cultura de un periódico equivalente español e irá dirigido a lectores no expertos de arte.

Tiempo: 1 h 30'

Chi si rivede, il señor Sorolla!

La rassegna di Palazzo dei Diamanti rappresenta una grande occasione. Dopo un secolo si rivede in Italia un pittore che era stato tra i protagonisti delle prime Biennali di Venezia, cui partecipò con assiduità sino al 1905, quando venne esposto e acquistato per la Galleria Internazionale d'Arte Moderna di Ca' Pesaro uno dei suoi capolavori, *Cucendo la vela* del 1896. Nel 1911 un dipinto di soggetto analogo, e dello stesso anno, ma di dimensioni ridotte, *Ritirando le reti* fu acquisito all'esposizione internazionale di Roma per la Galleria Nazionale d'Arte Moderna. Nel 1914 ebbe infine l'onore, riservato ad altri protagonisti come Boldini, von Stuck e Klimt, di una sala individuale ancora alla Biennale veneziana.

Bentornato Sorolla! Genio per troppo tempo dimenticato, travolto dalla fama di Picasso, di Dalí, di Miró. Ma questo di Ferrara è un ritorno discreto, quasi in punta di piedi. Non quella marcia trionfale, in un giusto tuonare di grancassa, che era stata l'indimenticabile e visitatissima rassegna del Prado del 2010 basata su una orgogliosa parata dei dipinti di grandi dimensioni con cui Sorolla aveva trionfato alle esposizioni universali in giro per il mondo tra Parigi e Berlino, Monaco, Vienna e Venezia, da Chicago a New York, da Buffalo a Boston a Philadelphia.

Niente di tutto questo qui a Ferrara dove emerge un altro Sorolla, quello intimo e sperimentale, dei dipinti di medio e piccolo formato eseguiti en plein air nei luoghi del cuore, i giardini dove egli amava immergersi per abbandonarsi alle impressioni mutevoli dell'aria, della luce, dei colori. [...]

(Texto adaptado 250 palabras)

<http://www.ilsole24ore.com/art/cultura/2012-04-08/rivede-senor-sorolla-082207.shtml?uuid=Ab99wrKF>

T1Trad1

¡Bienvenido de vuelta, señor Sorolla!

El festival de Palazzo dei Diamanti representa una gran oportunidad. En Italia, después de un siglo, se pueden volver a apreciar las obras de un pintor que había sido uno de los protagonistas de las primeras exposiciones de la Bienal de Venecia, en las que participó asiduamente hasta el 1905, año en que una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela*, de 1896, fue

exhibida y comprada para la Galería Internacional de Arte Moderno de Ca' Pesaro. En 1911, la exposición internacional de Roma adquirió para la Galería Nacional de Arte Moderno otra obra, *Pescadores recogiendo las redes*, una obra parecida pero más pequeña que la otra. Finalmente, en 1914 le concedieron un salón individual en la Bienal de Venecia, honor reservado a otros pocos artistas, como Boldini, von Stuck y Klimt.

Bienvenido de vuelta Sorolla! Genio olvidado durante mucho tiempo, eclipsado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. Esta de Ferrara es una vuelta discreta, casi de puntillas. No es esa marcha triunfal, pasando por la puerta grande, como fue el inolvidable y apreciado festival del Museo del Prado en 2010, donde se expusieron las obras más grandes del artista, con las que había triunfado en las exposiciones universales en todo el mundo, desde París, Berlín y Múnich, pasando por Viena y Venecia y llegando hasta Chicago, Nueva York, Búfalo, Boston y Filadelfia.

La exposición de Ferrara no tiene nada que ver: aquí se enseña otro Sorolla, más íntimo y experimental, con unas obras más pequeñas pintadas al aire libre en los lugares del corazón, los jardines donde solía pasar horas abandonándose a las impresiones siempre distintas del aire, de la luz, de los colores...

T1Trad 2

¡BIENVENIDO SEÑOR SOROLLA!

La exposición de Palacio de los Diamantes, en Ferrara, representa una ocasión perfecta. Tras un siglo vuelve a Italia uno de los protagonistas de las primeras bienales de Venecia, donde participó con asiduidad hasta 1905. En ese año, "Cosiendo la vela" (1896), una de sus obras maestras, fue expuesta y comprada para la Galería Internacional de Arte Moderno de Ca' Pesaro. "Pescadores recogiendo las redes", cuadro del mismo sujeto y del mismo año, pero de tamaño reducido, fue adquirido en 1911 en la exposición internacional de Roma para la Galería Nacional de Arte Moderno. En 1914 tuvo el privilegio, generalmente concedido a otros pintores como Boldini, von Stuck y Klimt, de un salón individual en la bienal de Venecia.

¡Bienvenido Sorolla! Genio olvidado durante mucho tiempo, arrastrado por el éxito de Picasso, Dalí, Miró. Pero eso de Ferrara ha sido una vuelta discreta, casi en puntillas de pie. No esa marcha triunfal con redoble de tambores que había sido la inolvidable exposición del Prado en 2010. Esta fue basada en un orgulloso desfile de cuadros de grandes tamaños gracias a los que Sorolla había triunfado en las exposiciones universales de vuelta por el mundo entre Paris, Berlín, Monaco, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York, de Buffalo a Boston y Philadelphia.

Nada de todo esto en Ferrara, donde se nota otro Sorolla, el íntimo y experimental, el de los cuadros más pequeños pintados al aire libre en sus lugares favoritos: los jardines donde solía refugiarse para abandonarse a las impresiones volubles de aire, luz y colores.

T1Trad3

¡Bienvenido de nuevo, señor Sorolla!

El festival de Palazzo dei Diamanti de Ferrara es una grande ocasión. Vuelve a Italia después de un siglo un pintor que estaba en las filas de los protagonistas de las primeras Bienales de Venecia, en las

que participó asiduamente hasta 1905, cuando una de sus obras maestras, *Cosiendo la Vela*, de 1896, fue expuesta y adquirida para la Galería Internacional de Arte Moderno de Ca' Pesaro. En 1911 *Pescadores recogiendo las redes*, una pintura del mismo año y con sujeto análogo, pero de dimensiones reducidas, fue adquirido en la exposición internacional de Roma para la Galería Nacional de Arte Moderno. En fin, en 1914 le rindieron los honores reservados a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt, con una sala individual otra vez en la Bienal veneciana.

¡Bienvenido de nuevo, Sorolla! Genio olvidado durante demasiado tiempo, ofuscado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. De todas formas, la de Ferrara es una reaparición discreta, casi de puntillas. No es la marcha triunfal a bombo y platillos que fue, con razón, el inolvidable y concurridísimo festival del Prado en 2010, basado en un orgulloso desfile de lienzos de grandes dimensiones con los que Sorolla había triunfado en las exposiciones universales en todo el mundo, de París a Berlín, Munich, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York, de Búfalo a Boston y Filadelfia.

Nada de esto aquí en Ferrara donde emerge otro Sorolla con su lado íntimo y experimental, el de las pinturas de medio y pequeño formato realizadas al aire libre en sus lugares del alma, los jardines en los que amaba adentrarse y abandonarse a las impresiones cambiantes del aire, la luz, los colores.

T1Trad4

Mira quién ha vuelto, ¡el señor Sorolla!

La exposición de *Palazzo dei Diamanti* representa una gran ocasión. Después de un siglo se vuelve a ver en Italia a un pintor que había sido uno de los protagonistas de las primeras Bienales de Venecia, en las que participó con asiduidad hasta 1905, año en que una de sus obras maestras, “Cosiendo la vela”, de 1896, fue adquirida para ser expuesta en la Galería Nacional de Arte Moderno de *Ca' Pesaro*. En 1911 un cuadro con un sujeto similar, y del mismo año, pero de pequeñas dimensiones, “Pescadores recogiendo las redes”, fue adquirido por la exposición internacional de Roma para la Galería Nacional de Arte Moderno. En 1914 Sorolla tuvo finalmente el honor, reservado para otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt, de tener una exposición individual, otra vez en una sala de la Bienal de Venecia.

¡Bienvenido de vuelta Sorolla! Genio olvidado durante demasiado tiempo, arrollado por el éxito de Picasso, de Dalí, de Miró. Sin embargo, esta de Ferrara es una vuelta prudente, casi de puntillas. No es ese paseo triunfal, con truenos de bombo, que había sido la inolvidable y muy visitada exposición del Prado en 2010, basada en una orgullosa parada de cuadros de gran tamaño con los que Sorolla había triunfado en las exposiciones universales alrededor del mundo entre París y Berlín, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York, de Buffalo a Boston a Philadelphia.

Nada de todo esto aquí en Ferrara, donde emerge otro Sorolla, íntimo y experimental, el de las pinturas de formato medio e pequeño realizadas al aire libre en sus lugares del corazón, esos jardines donde amaba sumergirse para rendirse a las impresiones cambiantes del aire, de la luz, de los colores.

T1Trad5

Sorolla vuelve a Italia

La exposición del *Palazzo dei Diamanti* de Ferrara representa una gran oportunidad. Después de un siglo, de hecho, se vuelve a presentar en Italia un pintor que había sido uno de los protagonistas de las primeras ediciones de la Bienal de Venecia, en las que destacó su presencia hasta 1905, año en el que una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela* (1896), fue comprada para ser expuesta en la Galería Internacional de Arte Moderno Ca' Pesaro de Venecia. En el 1911 *Pescadores recogiendo las redes*, un cuadro con tema similar también pintado en 1896, pero de tamaño más pequeño, fue adquirido en la exposición internacional de Roma para exponerlo en la Galería Nacional de Arte Moderno. En el 1914 concedieron a Sorolla el privilegio de una exposición individual en una sala de la Bienal de Venecia, un privilegio que hasta ese momento había sido reservado solo a otros protagonistas de este ámbito como Giovanni Boldini, Franz von Stuck y Klimt.

Así que ¡bienvenido sea Sorolla! Genio del arte que había sido olvidado durante demasiado tiempo, abrumado por el éxito de Picasso, de Dalí, de Miró. Pero Sorolla en Ferrara vuelve con discreción, casi de puntillas. Sin himnos triunfales o fanfarrias, como había pasado en cambio en el Prado en 2010, en una exposición inolvidable que estuvo muy frecuentada, dónde se presentó un “desfile” de pinturas de gran tamaño con las que Sorolla había triunfado en las exposiciones universales alrededor del mundo en ciudades como París, Berlín, Mónaco, Viena y Venecia además de Chicago, Nueva York, Búfalo, Boston y Filadelfia.

No hay nada de esto en la exposición de Ferrara, dónde reluce un Sorolla diferente, quemuestra su lado íntimo y experimental en los cuadros de formato medio y pequeño realizados al aire libre en sus lugares del alma: los jardines en los que le encantaba adentrarse para sentirse parte de ellos, para dejarse llevar por las impresiones cambiantes del aire, de la luz y de los colores.

T1Trad6

¡Quien ha vuelto, el señor Sorolla!

La exposición en *Palazzo dei Diamanti* representa una gran ocasión. Después de un siglo, se vuelve a exponer en Italia a un pintor que fue uno de los protagonistas de las primeras Bienales de Venecia, en las que participó hasta 1905, cuando la Galería Internacional de Arte Moderno del palacio *Ca' Pesaro* compró y expuso uno de sus trabajos, “Cosiendo la vela”, del 1896. En 1911 la Exposición Internacional de Roma adquirió para la Galería Nacional de Arte Moderno una pintura de sujeto similar y del mismo año, “Pescadores recogiendo las redes”. En 1914 dejó de tener una sala personal a la Bienal de Venecia, privilegio reservado a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt.

¡Bienvenido, Sorolla! Genialidad olvidada durante mucho tiempo, arrastrado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. Vuelve a Ferrara de forma discreta, casi de puntillas, sin esa marcha triunfal y justamente poderosa de la inolvidable exposición del 2010 en el Prado, que atrajo a numerosos visitantes gracias a la orgullosa muestra de las pinturas de grandes dimensiones que fueron un éxito en las exposiciones universales de todo el mundo, desde París, Berlín, Múnich, Viena y Venecia hasta Chicago, Nueva York, Buffalo, Boston y Philadelphia.

Nada de todo esto: en Ferrara se presenta a otro Sorolla, el íntimo y experimental, que pintó obras de pequeña o media dimensión realizadas *en plein air* en su lugar preferido: los jardines donde se sumergía dejándose llevar por las impresiones mutables del aire, de la

luz, de los colores. [...]

T1Trad7

Miren quién está de vuelta, ¡el señor Sorolla!

La exposición de Palazzo dei Diamanti, en Ferrara, representa una gran ocasión. Después de un siglo reaparece en Italia un pintor que fue uno de los protagonistas de las primeras Bienales de Venecia, en las cuales tomó parte frecuentemente hasta 1905, cuando una de sus obras maestra, *Cosiendo la vela* de 1896, fue expuesta y después adquirida por la Galería Internacional de Arte Moderna de Ca' Pesaro. En 1911, la exposición internacional de Roma adquirió, por la Galería Nacional de Arte Moderna, el cuadro *Pescadores recogiendo las redes*, de sujeto análogo, y del mismo año, pero de dimensiones reducidas. En 1914 tuvo en fin el honor, destinado a protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt, de exponer en una sala individual siempre en la Bienal veneciana.

¡Bienvenido de nuevo Sorolla! Genio que ha sido olvidado por demasiado tiempo, arruinado por la fama de Picasso, Dalí, Miró. De todas formas, este de Ferrara es una reparación prudente, casi de puntillas. No se trata de una marcha triunfal, combinada con truenos de bombos, como en el caso del inolvidable y exitoso Festival del Prado de 2010, en el cual se organizó un gran desfile de pinturas de grandes dimensiones gracias a las cuales Sorolla había triunfado en las exposiciones universales alrededor del mundo entre París y Berlín, Munich, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York, de Búfalo a Boston a Philadelphia.

Nada de eso en Ferrara, donde se presenta otro Sorolla, íntimo y sentimental, ese de las pinturas de tamaño medio y pequeño realizadas en plein air en sus lugares queridos, los jardines en donde le gustaba internarse para dejarse llevar por las impresiones volubles del aire, de la luz, de los colores. [...]

T1Trad8

¡Cuánto tiempo, señor Sorolla!

La exposición en el Palazzo dei Diamanti de la ciudad de Ferrara representa una gran oportunidad. Tras un siglo vuelve a Italia un pintor que estuvo entre los protagonistas de la Bienal de Venecia, a la que participó hasta el 1905, cuando la Galleria Internazionale d'Arte Moderna di Ca' Pesaro expuso y compró una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela* de 1896. En 1911 una pieza del mismo año y de tema afín, pero de dimensiones más reducidas, *Pescadores recogiendo las redes*, fue adquirida por la Galleria Nazionale d'Arte Moderna en la exposición internacional de Roma. En 1914 por ende, tuvo la ocasión, destinada tan solo a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt, de tener una sala personal, todavía en la Bienal de Venecia.

¡Qué alegría volverle a ver Sorolla! Un genio caído en el olvido para demasiado tiempo, arrastrado por la fama de Picasso, Dalí, Miró. Este regreso en la ciudad de Ferrara es, sin embargo, un regreso discreto, casi de puntillas. No es esa marcha triunfal acompañada por un merecido redoblar de tambores como fue la inolvidable muestra del Prado en 2010, repleta de visitantes, que hacía orgulloso alarde de sus piezas más grandes, obras con las cuales Sorolla había triunfado en las exposiciones universales de todo el mundo, entre París y Berlín, Monaco, Viena y Venecia, desde Chicago hasta Nueva York, de Buffalo a Boston y a Filadelfia.

Nada similar aparece en Ferrara, donde podemos apreciar a otro Sorolla, el intimista y

experimental, él de las pinturas de medias y pequeñas dimensiones realizadas al aire libre en sus lugares favoritos, en los jardines donde amaba perderse y dejarse llevar por las impresiones mutables del aire, de la luz, de los colores.

Giada Boilini por la Galleria Nazionale d'Arte Moderna

T1Trad9

¡El señor Sorolla está de vuelta!

Tienen una gran ocasión en Ferrara gracias a una nueva exposición en *Palazzo dei Diamanti*. Después de más de un siglo, vuelve a Italia un pintor que había sido protagonista de las primeras bienales de Venecia a las que participó asiduamente hasta 1905, año en el que la Galería Internacional de Arte Moderno de Ca' Pesaro expuso y adquirió una de sus obras maestras, "Cosiendo la vela" de 1896. En 1911, la Galería Nacional de Arte Moderno de Roma adquirió "Pescadores recogiendo las redes" durante la exposición internacional, un cuadro del mismo año y de tema parecido a los del anteriormente mencionado, pero más pequeño. Finalmente, en 1914, una vez más en la bienal de Venecia, recibió el honor de una sala individual, privilegio reservado a otros protagonistas del evento como Boldini, von Stuck y Klimt.

Bienvenido Sorolla! Genio catapultado en el olvido a causa del éxito de Picasso, Dalí y Miró y quedándose allí por demasiado tiempo. Pero ahora vuelve de puntillas gracias a esta exposición en Ferrara. No se trata de una marcha triunfal, como la que acompañó la inolvidable exposición del Prado de 2010. En aquella ocasión una oleada de visitantes se precipitó a contemplar el desfile de las grandes pinturas (por esplendor y tamaño) con las que Sorolla había triunfado en las exposiciones universales no solamente en Europa en ciudades como París, Berlín, Mónaco, Viena, Venecia, sino también en los Estados Unidos donde viajó de Chicago a Nueva York, de Buffalo a Boston para terminar en Filadelfia.

Nada de eso en Ferrara donde se descubre un Sorolla distinto, un Sorolla confidencial y experimental a través de pinturas de tamaño medio y pequeño realizados al aire libre en los lugares de su corazón, los jardines donde él adoraba perderse y dejarse llevar por las impresiones variables del aire, de la luz, de los colores.

T1Trad10

¡Mira quién ha vuelto, el señor Sorolla!

La exposición que se llevará a cabo en el Palazzo dei Diamanti, en Ferrara, representa una gran ocasión. Después de un siglo vuelve a aparecer en Italia un pintor que fue uno de los protagonistas de las primeras ediciones de la Bienal de Venecia, a la que participó con asiduidad hasta el 1905, año en el cual compraron y expusieron una de sus obras maestras (*Cosiendo la vela* de 1896) en la Galería Internacional de Arte Moderno de Ca' Pesaro, el precioso edificio palaciego en el barrio de Santa Croce de Venecia. En 1911 se adquirió, en la Galería Nacional de Arte Moderno de Roma, otra pintura con sujeto análogo y del mismo año, *Pescadores recogiendo las redes*. En 1914 se llegó a dedicarle un salón individual en la Bienal de Venecia, honor reservado para otros protagonistas como Giovanni Boldini, Franz von Stuck y Gustav Klimt.

¡Bienvenido Sorolla! Genio olvidado durante demasiado tiempo, aplastado por la fama de Picasso, de Dalí y de Miró. Pero el de Ferrara es un regreso discreto, casi de puntillas. No se trata de aquella marcha triunfal, acompañada por el retumbar de los tambores, que fue la inolvidable exposición en el Prado en 2010, el enorgullecedor desfile de las obras de grandes dimensiones con las cuales Sorolla había triunfado en las exposiciones universales de París y Berlín, de Múnich, Viena, Venecia, de Chicago y Nueva York, de Búfalo, Boston y Filadelfia.

Nada de todo esto estará presente en Ferrara, donde surgirá un nuevo Sorolla, el Sorolla íntimo y experimental, de las pinturas de medio y pequeño tamaño, realizadas al aire libre en los lugares más queridos por el artista: los jardines donde amaba abandonarse a las impresiones mudables del aire, de la luz y de los colores.

T1Trad11

¡Cuánto tiempo sin vernos, señor Sorolla!

La exposición de Palazzo dei Diamanti representa una gran oportunidad. Después de un siglo reaparece en Italia un pintor que había estado entre los protagonistas de las primeras Biennali de Venecia, en las cuales participó asiduamente hasta el año 1905, cuando fue expuesto y adquirido por la Galleria Internazionale d'Arte Moderna di Ca' Pesaro una de sus obras maestras, Cucendo la vela de 1896. En 1911 una pintura de sujeto análogo llevada a cabo el mismo año, pero de tamaño reducido, Ritirando le reti se adquirió a la exposición internacional de Roma por la Galleria Nazionale d'Arte Moderna. Finalmente en 1914 tuvo el honor, reservado también a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt, de obtener una sala individual siempre a la Biennale de Venecia.

¡Bienvenido de nuevo, Sorolla! Genio olvidado durante mucho tiempo, ya que arrastrado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. Pero el de Ferrara es un regreso discreto, casi de puntillas. No se parece en nada a la marcha triunfal, acompañada por cueros a bombo y platillo, que fue la inolvidable y muy visitada exposición del Prado de 2010 que se basó en un desfile de cuadros de gran tamaño con los cuales Sorolla había triunfado en ocasión de las exposiciones universales alrededor del mundo pasando por París y Berlín, atravesando Mónaco, Viena y Venecia, viajando desde Chicago hasta Nueva York y desde Buffalo hasta Boston, en Philadelphia. Nada de todo esto tiene lugar aquí en Ferrara donde emerge un Sorolla diferente, más íntimo y experimental, el mismo de las pinturas de tamaño medio y pequeño realizadas en plein air en los lugares del alma, como los jardines donde él amaba adentrarse y dejarse llevar por las impresiones variables del aire, de la luz y de los colores.

T1Trad12

¡Otra vez juntos, el señor Sorolla!

La exposición de Palazzo dei Diamanti representa una gran oportunidad. Después de un siglo vuelve a Italia uno entre los pintores protagonistas de las primeras Bienales de Venecia, a las cuales participó con constancia hasta el 1905, cuando una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela*, del año 1896, fue comprado por la Galleria Internazionale d'Arte Moderna de Ca' Pesaro y exhibido en la misma. En 1911, *Pescadores recogiendo las redes*, obra de tamaño menor, pero del mismo año y de tema análogo, fue adquirido durante la exhibición internacional de Roma en la Galleria Nazionale d'Arte Moderna. Finalmente, en 1914, se le concedió el privilegio de una sala individual en la Bienal de Venecia, honor antes destinado a otros artistas como Boldini, von Stuck y Klimt.

¡Bienvenido Sorolla! Un talento largamente olvidado, arrasado por el éxito de Picasso, de Dalí, de Miró. Pero la de Ferrara es una aparición discreta, casi de puntillas. No se trata de una marcha triunfal, a bombo y platillos, como había sido la inolvidable y exitosísima exposición del 2010 en el Prado, una orgullosa parada de las grandes pinturas con las cuales Sorolla había triunfado en las exposiciones universales de todo el mundo, entre Paris, Berlín, Múnich, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York y de Búfalo a Boston y Filadelfia.

Nada de todo esto pasa en Ferrara, donde nos presentan otro Sorolla, íntimo y experimental, con pinturas de tamaño medio y pequeño, realizadas *en plein air* en sus lugares más queridos, los jardines donde amaba sumergirse para dejarse llevar por las percepciones volubles del aire, de la luz, de los colores.

T1Trad13

¡Cuánto tiempo, Sorolla!

La muestra de Palazzo dei Diamanti en Ferrara es una grande ocasión. Después de un siglo vuelve a Italia uno de los pintores protagonistas de las primeras ediciones de la Bienal de Venecia. Sorolla participó constantemente a la Bienal de Venecia hasta 1905, cuando fue expuesta y adquirida por la Galleria Internazionale d'arte Moderna de Ca' Pesaro una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela*. En 1911 un cuadro del mismo año y relacionado con los mismos temas, pero de tamaño inferior, *Los pescadores con sus redes*, fue comprado en la exposición internacional de Roma por la Galleria Nazionale d'Arte Moderna. Finalmente, en 1914 tuvo el honor, reservado a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt, de recibir una sala individual dedicada exclusivamente a su pintura en la muestra veneciana.

¡Bienvenido de vuelta Sorolla! Genio olvidado durante demasiado tiempo, arrollado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. La de Ferrara es una vuelta discreta, casi de puntillas. Una vuelta muy diferente respecto a la marcha triunfal y con el justo clamor que hubo en 2010. La inolvidable, y muy frecuentada, muestra del Prado reunía una orgullosa colección de pinturas de grandes dimensiones con las que Sorolla tuvo un enorme éxito en las exposiciones universales de todo el mundo de Paris a Berlín, Múnich, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York pasando por Búfalo, Boston y Filadelfia.

Nada de todo esto en Ferrara en donde sale otro Sorolla, el Sorolla íntimo y experimental de las pinturas de medio y pequeño tamaño realizadas al aire libre en los lugares del corazón, los jardines en donde le encantaba abandonarse a las impresiones

T1Trad14

¡Quién está de vuelta, el señor Sorolla!

La exposición del museo Palazzo dei Diamanti, de Ferrara, supone una maravillosa oportunidad. Después de un siglo se vuelve a ver en Italia, a uno de los pintores protagonistas de las primeras Bienales de Venecia, en la que participó con asiduidad hasta 1905, cuando *Cosiendo la vela*, una de sus obras maestras de 1896, fue comprada y expuesta por la Galleria Internazionale d'Arte Moderna di Ca' Pesaro de Venecia. En 1911, un cuadro de temática similar, y del mismo año, pero de dimensiones reducidas, *Pescadores recogiendo las redes* fue comprado en la exposición internacional de Roma por la Galleria Nazionale d'Arte Moderna. En 1914 tuvo finalmente el honor, reservado a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt, de tener una sala individual en la Bienal veneciana.

¡Bienvenido de nuevo Sorolla! Genio olvidado demasiado tiempo, arrollado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. Aunque esta de Ferrara, es una vuelta discreta, casi de puntillas. Nada de una marcha triunfal, ni anuncio a bombo y platillo, como fue la inolvidable y muy visitada exposición del Prado de 2010, basada en un orgulloso alarde de cuadros de gran formato con los que Sorolla triunfó en las exposiciones universales por todo el mundo, de París a Berlín, Mónaco, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York, de Búfalo a Boston y Filadelfia.

Nada de eso en Ferrara, donde surge otro Sorolla, el más íntimo y experimental, con cuadros de medio y pequeño formato realizados al aire libre en sus lugares predilectos, los jardines donde amaba sumergirse para dejarse llevar por las huellas mutables del aire, de la luz, del color.

T1Trad15

¡Mira quién ha vuelto a Italia, el señor Sorolla!

La exposición de Palazzo dei Diamanti de Ferrara representa una gran ocasión. Después de un siglo, vuelve a verse en Italia un pintor que había sido uno de los protagonistas de las primeras Bienales de Venecia, a las que participó habitualmente hasta 1905, el mismo año en que la Galería Internacional de Arte Moderno Ca' Pesaro compró y expuso una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela* de 1896. En 1911, un cuadro con un sujeto similar y del mismo año, pero de menor tamaño, *Pescadores recogiendo las redes* fue adquirida por parte de la Galería Nacional de Arte Moderno de Italia en la exposición internacional de Roma. En 1914, al igual que otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt, tuvo, finalmente, el honor de una sala individual en la misma Bienal de Venecia.

¡Bienvenido Sorolla! Un genio olvidado durante demasiado tiempo, arrollado por la fama de Picasso, Dalí, Miró. Pero el de Ferrara es un regreso discreto, casi de puntillas. No se trata de la marcha triunfal, con un tronar de bombos, que había sido la inolvidable y siempre abarrotada exposición del Prado de 2010, basada en una orgullosa reseña de

los cuadros de grandes dimensiones con los que Sorolla había triunfado en las exposiciones universales por todo el mundo entre París y Berlín, Mónaco, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York, de Buffalo a Boston a Philadelphia.

Nada de todo esto en Ferrara, donde aparece el Sorolla íntimo y experimental, el de los cuadros de tamaño medio y pequeño pintados al aire libre en los lugares del corazón, los jardines en los que él adoraba sumergirse para abandonarse a las volubles impresiones del aire, de la luz, de los colores. [...]

T1Trad16

¡Por fin Sorolla vuelve a Italia!

La muestra de Palazzo dei Diamanti, en Ferrara, es una gran ocasión. Después de un siglo vuelve a Italia un pintor que había sido uno de los protagonistas de las primeras Bienales de Venecia, a las que participó con regularidad hasta 1905. En ese año, la Galería Internacional de Arte Moderno de Ca' Pesaro expuso y adquirió una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela* de 1896. Luego, en 1911, *Pescadores recogiendo las redes*, otra de sus pinturas con un sujeto parecido, realizada en el mismo año pero con dimensiones reducidas, se exhibió en la exposición internacional de Roma organizada por la Galería Nacional de Arte Moderno. Finalmente, en 1914 volvió de nuevo a la Bienal de Venecia, que esta vez lo acoge en una sala individual, un honor reservado a otros artistas como Boldini, von Stuck y Klimt.

¡Por fin Sorolla vuelve a Italia! Regresa el genio que había sido olvidado por mucho tiempo, aplastado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. Sin embargo, la de Ferrara es una vuelta discreta, casi en punta de pie, nada en comparación con la marcha triunfal, a ritmo de tambores, que había sido la del Prado en 2010. De hecho, esa muestra, inolvidable y muy visitada, recogía una desfile de pinturas de Sorolla de grandes dimensiones que habían triunfado en las exhibiciones universales de todo el mundo entre París y Berlín, Monaco, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York, de Buffalo a Boston a Philadelphia.

Nada de todo esto en Ferrara, donde emerge otro Sorolla, uno íntimo y experimentador, él de las pinturas de medio y pequeño tamaño realizadas en *plein air* en los lugares amados, los jardines en los que le gustaba sumergirse para abandonarse a las impresiones mutables del aire, de la luz, de los colores. [...]

T1Trad17

¡Volver a ver a Sorolla!

La exposición en el Palazzo dei Diamanti te regala esta gran oportunidad, un siglo después en Italia es posible volver a ver a un pintor que se encontraba entre los protagonistas de las primeras Bienales de Venecia, y quien participó con asiduidad hasta 1905. En ese mismo año su obra maestra "Cosiendo

la vela”(1896) fue presentada y comprada por la Galería Internacional de Arte Moderna de Ca’ Pesaro. En 1911 su cuadro con tema análogo: “Pescadores recogiendo las redes”, de 1986 también pero más pequeño, fue comprado en una exposición internacional en Roma por la Galería Nacional de Arte de Moderna. En el año de 1914 al fin tuvo el honor de ocupar una sala individual en la Bienal de Venecia reservada solo para artistas como Boldini, vo Stuck y Klimt.

!Bienvenido Sorolla! Un genio olvidado por mucho tiempo y arrollado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. Sin embargo la exposición en Ferrara es un regreso discreto casi en puntillas. Se busca justo evitar la marcha triunfal y obtener el justo redoblar de tambores como fue la inolvidable y muy visitada exposición del Prado en el 2010. Una exposición basada en la orgullosa ostentación de enormes pinturas de Sorolla que habían tenido gran éxito en exposiciones que habían dado la vuelta al mundo entre París y Berlín, Monaco, Viena y Venezia, desde Chicago hasta Nueva York, en Buffalo, desde Boston hasta Filadelfia.

En Ferrara nada de todo esto pues surge un Sorolla íntimo y experimental con pinturas de pequeño y medio formato realizadas al aire libre en lugares con sentimiento, los jardines en donde amaba sumergirse para dejarse llevar por las impresiones del aire cambiante, de las luces, de los colores....

T1Trad18

¡Mira quién ha vuelto, señor Sorrolla!

La exposición en el Palazzo dei Diamanti de Ferrara representa una gran oportunidad. Después de un siglo vuelve a Italia Sorrolla, pintor quién fue uno de los protagonistas de las primeras Bienales de Venecia y quién participó asiduamente desde 1905. Justo en ese año expuso su obra maestra *Cosiendo la vela* de 1896, que fue comprada para la Galería Internacional de Arte Moderno Ca’ Pesaro de Venecia. En 1911, *Pescadores recogiendo las redes*, pintura con el mismo sujeto y del mismo año pero de dimensiones reducidas, fue adquirida en la muestra internacional de Roma para la Galería Nacional Italiana de Arte Moderno. En 1914, Sorrolla tuvo el honor de armar una exposición individual en la Bienal de Venecia, privilegio hasta entonces reservado a protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt.

¡Bienvenido, Sorrolla! Genio olvidado durante demasiado tempo, abrumado por la fama de Picaso, Dalí y Miró. El de Ferrara, sin embargo, es un regreso discreto, casi de puntillas. No es una marcha triunfal, con redobles de bombo, tal y como fue la inolvidable y muy visitada exposición del Prado en 2010, basada en un orgulloso desfile de pinturas de gran tamaño con las cuales Sorrolla había triunfado en exposiciones universales en todo el mundo entre París y Berlín, Mónaco, Viena y Venecia, desde Chicago hasta Nueva York, desde Búfalo hasta Boston y Filadelfia.

Nada de esto en Ferrara, donde emerge otro Sorrolla, el artista íntimo y romántico de las pinturas pleinaristas pequeñas y medianas hechas en los lugares del corazón, los jardines, donde amaba sumergirse para abandonarse a las impresiones volubles del aire, de la luz, de los colores. [...]

T1Trad19

¡Miren quién está de vuelta, Sorolla!

La exposición de Palazzo dei Diamanti representa una gran ocasión. Después de un siglo vuelve a Italia el pintor que protagonizó las primeras Bienales de Venecia, en las que participó asiduamente hasta 1905, año en el que la Galería Internacional de Arte Moderno Ca' Pesaro adquirió y expuso el cuadro "Cosiendo la vela" de 1896, una de las obras maestras del pintor en cuestión. En 1911 "Pescadores recogiendo las redes" fue adquirido por la Galería Nacional de Arte Moderno de Roma. Se trata de una pintura que tiene un tema análogo a lo del cuadro anteriormente citado y que fue pintada en el mismo año, pero que se caracteriza por un tamaño más pequeño. En 1914 el pintor tuvo finalmente el honor de exponer sus pinturas en la Bienal de Venecia, al igual que otros artistas como Boldini, Von Stuck y Klimt.

¡Bienvenido Sorolla! Genio que ha sido descuidado durante mucho tiempo y aplastado por la fama de pintores como Picasso, Dalí y Miró. Esta vez Sorolla llega a Ferrara discretamente, casi de puntillas. Ya no es un espectáculo fastuoso como lo de la exposición inolvidable del Museo del Prado de 2010, que recibió un gran número de visitantes y exponía de manera pomposa las pinturas de grandes dimensiones con las que el artista había triunfado en las exhibiciones universales alrededor del mundo entre París y Berlín, Mónaco, Viena y Venecia, Chicago y Nueva York, de Búfalo a Boston hasta llegar a Filadelfia.

En Ferrara no encontramos nada de eso. Aquí emerge otro Sorolla, el Sorolla profundo y experimental de los cuadros de formato pequeño y medio que realizaba al aire libre en sus lugares favoritos, es decir en los jardines en los que amaba dejarse llevar por las impresiones variables del aire, de la luz, de los colores.

T1Trad20

Sorolla de nuevo en Italia: acogido con los brazos abiertos

La exposición en el Palazzo dei Diamanti de Ferrara representa una gran ocasión. Después de un siglo vuelve a Italia uno de los pintores protagonistas de las primeras Bienales de Venecia, en las que participó con asiduidad hasta 1905, cuando una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela* de 1896, se expuso y se compró para la Galería Internacional de Arte Moderno de Ca' Pesaro. En 1911, *Pescadores recogiendo las redes*, con un sujeto análogo y perteneciente a la misma época pero de dimensiones reducidas, se compró en la exposición internacional de Roma para la Galería Nacional de Arte Moderno. Finalmente en 1914, el pintor tuvo el privilegio de contar con una sala individual en la Bienal de Venecia, igual que otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt.

¡Bienvenido Sorolla! Genio que se ha quedado en el olvido durante demasiado tiempo, arrasado por el éxito de Picasso, Dalí y Miró. Sin embargo, lo de Ferrara es un regreso discreto, casi de puntillas. No como la inolvidable y abarrotada exposición del Prado de 2010, una marcha triunfal acompañada por un perfecto trueno de bombo. Allí se acogieron con orgullo las pinturas de grandes dimensiones con las que Sorolla triunfó en las exposiciones universales por el mundo en París y Berín, Mónaco, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York, de Buffalo a Boston pasando por Philadelphia.

Nada de todo esto en Ferrara, donde destaca otro Sorolla: el pintor íntimo y innovador, el de los cuadros de medio y pequeño formato realizados al aire libre en sus lugares favoritos, los jardines donde le gustaba sumergirse y dejarse llevar por las impresiones mudables del aire, de la luz, de los colores. [...]

T1Trad21

Sorolla vuelve a Italia

La exposición de Palazzo dei Diamanti en Ferrara representa una grande ocasión. Tras un siglo vuelve a Italia un pintor que ha sido uno de los protagonistas de las primeras ediciones de las Biennali di Venezia, a la cual el artista participó con continuidad a partir de 1905. En esta fecha, la Galleria Internazionale d'Arte Moderna di Ca' Pesaro exhibió y adquirió *Cosiendo la vela*, una de sus obras maestras de 1896. En 1911 durante la exposición internacional de Roma para la Galleria Nazionale d'Arte Moderna, fue adquirido el lienzo *Pescadores recogiendo las redes*, una obra con un tema análogo que remonta al mismo año, pero con dimensiones reducidas. Finalmente, en 1914 el pintor tuvo el honor de una sala individual en la Biennale di Venezia, un privilegio reservado a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt.

¡Bienvenido Sorolla! Un artista genial que haciéndose llevar por la fama de Picasso, de Dalí y de Miró ha sido olvidado por demasiado tiempo. Pero con la exhibición de Ferrara el artista vuelve de manera humilde, casi de puntillas. Todo lo contrario de la marcha triunfal y aclamada de todos que había sido la exposición del Prado de 2010. En esta ocasión, se expusieron una serie de lienzos de grandes dimensiones con las cuales Sorolla había triunfado en las muestras universales por el mundo entre París y Berlín, Múnich, Viena y Venecia, desde Chicago a Nueva York, de Búfalo hacia Boston y Filadelfia.

Nada de similar en Ferrara donde aparece otro lado de Sorolla. Un lado íntimo y experimental con pinturas de tamaño medio y pequeño realizadas al aire abierto en sus lugares favoritos, en los jardines donde se adentra para dejarse llevar a las impresiones en continuo cambio del aire, de la luz y de los colores.

T1Trad22

¡Feliz regreso señor Sorolla!

La reseña de Palazzo dei Diamanti representa una gran ocasión. Tras un siglo se vuelve a exponer en Italia el pintor que había sido uno de los protagonistas de las primeras ediciones de La Bienal de Venecia. El artista participó a la exposición hasta 1905, cuando La Galería Internacional de Arte Moderno Ca' Pesaro expuso y adquirió *Cosiendo la vela*, unas de sus obras maestras de 1896. En 1911, durante la exposición internacional de Roma, la Galería Nacional de Arte Moderna adquirió el cuadro *Pescadores recogiendo las redes*, una tela del mismo año y con un sujeto parecido, pero de menor tamaño. En 1914 finalmente se le dedicó una sala individual en la Bienal de Venecia, honor reservado a otros artistas como Boldini, von Stuck y Klimt.

¡Feliz regreso Sorolla! Genio olvidado por mucho tiempo, quedado eclipsado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. Pero el de Ferrara es un regreso discreto y silencioso. No será una marcha triunfal con bombo y platillo como la inolvidable y popular reseña del Prado de 2010, que se basó en un desfile de los cuadros enormes con los que Sorolla había triunfado durante las exposiciones universales alrededor del mundo entre París y Berlín, Mónaco, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York pasando por Búfalo, Boston y Filadelfia.

Nada de todo esto en Ferrara, donde aparece otro Sorolla, en su versión íntima y experimental. El pintor de los cuadros de tamaño medio o pequeño realizados al aire libre en sus lugares familiares como los jardines en los que adoraba sumergirse y dejarse llevar por las impresiones variables del aire, de la luz y de los colores.

T1Trad23

¡Bienvenido de nuevo, Sorolla!

La exposición del Palazzo dei Diamanti, en la pequeña ciudad de Ferrara, es una gran oportunidad para volver a admirar las obras de un pintor que después de cien años vuelve a Italia. Sorolla fue uno de los protagonistas de las primeras exposiciones de la Bienal de Venecia, una de las instituciones culturales más importantes del mundo, y sus obras se expusieron constantemente hasta 1905; en este año, la Galería Internacional de Arte Moderno de Ca' Pesaro expuso y compró una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela*, de 1896. En 1911, se incorporó a la exposición internacional de la Galería Nacional de Arte Moderno de Roma la pintura *Pescadores recogiendo las redes*, más pequeña, pero que remontaba al mismo año y representaba un sujeto similar. En 1914, finalmente, Sorolla tuvo el honor de disponer de una sala individual en la Bienal de Venecia, al igual que otros protagonistas como Boldini, Von Stuck y Klimt.

¡Bienvenido de nuevo, Sorolla! Su genio cayó en el olvido durante demasiado tiempo, arrollado por el éxito de Picasso, de Dalí y de Miró. Sin embargo, ahora ha vuelto a Ferrara con discreción, casi de puntillas. No se trata de una marcha triunfal con música de un bombo, como había sido la inolvidable exposición del Prado de 2010, que acogió a un montón de visitantes; gracias a las obras de gran formato ahí expuestas, Sorolla había alcanzado su éxito en las exposiciones universales a lo largo del mundo: París, Berlín, Múnaco, Viena y Venecia, además de Chicago, Nueva York, Buffalo, Boston y Filadelfia.

En Ferrara la intención es diferente y se podrá admirar a otro Sorolla, íntimo y experimental; el Sorolla de las obras de pequeño formato pintadas al aire libre en los lugares que él amaba, los jardines en los que se sumía para luego dejarse llevar por las sensaciones volátiles que le provocaban el aire, la luz y los colores [...]

T1Trad24

¡El señor Sorolla ha vuelto por fin a Italia!

La exposición de Palazzo dei Diamanti representa una gran ocasión. Después de un siglo vuelve a Italia el pintor protagonista de las primeras Bienales de Venecia en las que participó de manera constante hasta 1905, cuando expusieron y compraron para la Galería Internacional de Arte Moderno de Ca' Pesaro una de sus obras de arte, *Cosiendo la vela* de 1896. En 1911 otro cuadro similar, y del mismo año, pero más pequeño, *Pescadores retirando las redes* fue adquirido por la exposición internacional de Roma para la Galería Nacional de Arte Moderno. En 1914, junto con otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt, tuvo el honor de una sala individual, otra vez, en la

Bienal de Venecia.

¡Sorolla, ha vuelto por fin a Italia! Genio, que durante mucho tiempo fue olvidado a causa de la popularidad de Picasso, Dalí y Miró. Sin embargo, la vuelta de Sorolla a Ferrara fue silenciosa, casi en punta de pies. Nada en comparación con la marcha triunfal y a ritmo de bombos que fue la inolvidable y popularísima exposición del Prado de 2010. De hecho, la exposición se basaba en una cabalgata de cuadros de grandes dimensiones con los que Sorolla había triunfado en las exposiciones universales en el mundo entre París y Berlín, Mónaco y Venecia, desde Chicago hasta Nueva York, de Buffalo a Filadelfia.

Nada que ver con todo esto. En Ferrara se puede apreciar un Sorolla diferente, más íntimo y experimental, aquel de los cuadros de medio o pequeño tamaño y pintados al aire libre en los lugares del corazón como por ejemplo los jardines donde el pintor amaba sumergirse para dejarse llevar por las impresiones mudables del aire, la luz y los colores.

T1Trad25

¡Quién ha vuelto, el señor Sorolla!

La exposición en Palazzo dei Diamanti, en Ferrara, es una gran oportunidad. Después de un siglo, vuelven a Italia las obras de un pintor que había sido uno de los protagonistas de las primeras Bienales de Venecia y que ha participado con frecuencia a esta exposición hasta 1905, año en que una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela* (1896), fue comprada y exhibida por la Galería Internacional de Arte Moderno Ca' Pesaro. En 1911 una pintura de tema similar y realizada en el año, pero de tamaño más pequeño, *Los pescadores con sus redes*, fue comprada por la Galería Nacional de Arte Moderno de Roma para su exposición internacional. En 1914 compartió con otros protagonistas, como Boldini, von Stuck y Klimt, el honor de tener un salón individual en la Bienal de Venecia.

¡Bienvenido Sorolla! Su talento quedó olvidado por demasiado tiempo, atropellado por el renombre de Picasso, Dalí y Miró. Sin embargo, este en Ferrara es un regreso discreto, de puntillas. No es la marcha triunfal con sus bombos y platillos que ha sido la inolvidable y muy exitosa exhibición en el Prado en 2010. Esa se basaba en una orgullosa ostentación de las grandes pinturas con las que Sorolla triunfó en las exposiciones internacionales en todo el mundo, en París, Berlín, Múnich, Viena y Venecia, desde Chicago hasta Nueva York, desde Buffalo hasta Boston y Filadelfia.

En Ferrara todo será distinto, aquí se podrá admirar a un Sorolla diferente, secreto y experimental, con pinturas de medio y pequeño tamaño realizadas al aire libre en los lugares preferidos por el pintor, donde le gustaba ensimismarse para dejarse llevar por las impresiones volubles del aire, de la luz y de los colores. (...)

T1Trad26

Mirad quién ha vuelto, ¡el Señor Sorolla!

La exposición del Palazzo dei Diamanti representa una gran ocasión. Después de un siglo, vuelve a Italia uno de los pintores que fue entre los protagonistas de las primeras ediciones de la Bienal de Venecia, en la que participó con asiduidad hasta 1905, cuando la Galleria Internazionale d'Arte Moderna Ca' Pesaro expuso y compró una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela*. En 1911, durante la exposición internacional de Roma, la Galleria Nazionale d'Arte Moderna adquirió una pintura con un sujeto análogo, y del mismo año, pero de dimensiones reducidas, *Pescadores recogiendo las redes*.

En 1914, por fin, tuvo el honor de una sala individual, reservado a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt, de nuevo en la Bienal de Venecia.

¡Ha vuelto Sorolla! Talento olvidado durante demasiado tiempo, arrollado por la fama de Picasso, de Dalí, de Miró. Pero la vuelta en Ferrara es una reaparición discreta, casi entrando de puntillas. No es la marcha triunfal, acompañada por una legítima resonancia, que fue la inolvidable y muy visitada exposición del Prado en 2010, que se basaba en un orgulloso desfile de obras de grandes dimensiones en la que Sorolla triunfó en las exposiciones universales a lo largo y ancho del mundo entre París y Berlín, Mónaco, Viena y Venecia, de Chicago a New York, de Búfalo a Boston y Filadelfia.

Nada de todo esto emerge en Ferrara, donde sale otro Sorolla, aquello íntimo y experimental, de las pinturas de medio y pequeño tamaño, realizadas al aire libre en los lugares que él prefería, en los jardines donde él amaba adentrarse para dejarse llevar por las impresiones variables del aire, de la luz, de los colores. [...]

T1Trad27

Por fin de vuelta, señor Sorolla!

La exposición de Palazzo dei Diamanti representa una oportunidad importante. Después de un siglo vuelve a Italia uno de los pintores protagonistas de la primeras Bienales de Venecia, en las cuales participó con asiduidad hasta 1905, año en que la Galería Internacional de Arte Moderno de Ca' Pesaro expuso y adquirió una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela* de 1896. Al mismo año se remonta otra pintura, con el mismo sujeto pero de dimensiones reducidas, *Pescadores recogiendo las redes*, adquirido en 1911 en ocasión de la exposición internacional de Roma, para la Galería Nacional de Arte Moderno. En 1914, la Bienal de Venecia homenajeó al pintor con una de las salas individuales, reservadas también a artistas como Boldini, von Stuck y Klimt.

De vuelta a Italia, señor Sorolla! Genio olvidado durante demasiado tiempo, arrinconado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. Diversamente de la marcha triunfale y del clamor suscitado por la inolvidable y visitadísima exposición del Prado de 2010, basada en un orgulloso conjunto de las pinturas de grandes dimensiones con las que Sorolla había triunfado en las diferentes exposiciones universales del mundo (París, Berlín, Mónaco, Viena, Venecia, Chicago, Nueva York, Buffalo, Boston, Philadelphia), es de puntillas que el pintor vuelve con discreción a Ferrara.

De echo, es otro Sorolla que Ferrara quiere hacer emerger, el Sorolla íntimo y experimental, el Sorolla de las pinturas de mediano y pequeño formato, realizadas al aire libre en los lugares del corazón, los jardines donde él amaba sumirse para abandonarse a las impresiones cambiantes del aire, de la luz de los colores.

T1Trad28

¡Está de vuelta a Italia el señor Sorolla!

La exposición en Palazzo dei Diamanti, en Ferrara, representa una gran oportunidad. Después de un siglo, vuelven a Italia las obras de un pintor que había sido uno de los protagonistas de las primeras ediciones de la Bienal de Venecia. Sorolla participó asiduamente en la Bienal hasta 1905, año en que su obra de 1896, *Cosiendo la vela* fue expuesta y comprada por la Galería Internacional de Arte Moderno de Ca' Pesaro, en Venecia. En 1911, durante la Exposición Internacional de Roma en la Galería Nacional de Arte Moderno, se expuso su obra *Pescadores recogiendo las redes*, un cuadro con tema similar y del mismo año, pero de pequeño tamaño. En 1914, finalmente, tuvo el honor, ya reservado a artistas como Boldini, von Stuck y Klimt, de tener una sala individual en la Bienal de Venecia.

¡Bienvenido de nuevo Sorolla! Un genio artístico olvidado por demasiado tiempo, eclipsado por la fama de Picasso, Dalí, y Miró. Pero la exposición en Ferrara va a ser un regreso discreto, casi de puntillas. No va a ser una marcha triunfal, con música de bombos, como había sido la inolvidable exposición de 2010 en el Prado. Esa exposición había recibido un montón de visitas y consistía en una muestra, hecha con orgullo, de las obras de gran tamaño, con las que Sorolla había triunfado en las exposiciones universales de todo el mundo: en París, Berlín, Múnich, Viena, Venecia, Chicago, Nueva York, Buffalo, Boston y Filadelfia.

Nada de todo esto aquí en Ferrara, donde se podrá admirar otro Sorolla, íntimo y experimental, gracias a sus obras de medio y pequeño tamaño pintadas *en plein air* en los lugares que amaba, los jardines adonde le gustaba ir para dejarse llevar por las sensaciones variables del aire, de la luz, de los colores [...]

T1Trad29

Miren quién ha vuelto, ¡El señor Sorolla!

La reseña de Palacio de los Diamantes representa una ocasión única. Regresa a Italia un siglo después un pintor que había estado entre los primeros protagonistas de la Bienal de Venecia, en la que ha tomado parte asiduamente hasta 1905, hasta cuando una de sus obras maestras, “Cosiendo la Vela” de 1896, ha sido expuesta y comprada para la *Galería Internacional de Arte Moderno Ca' Pesaro*. En 1911 otra pintura con un sujeto similar y del mismo año, pero de menor tamaño, “Las tres velas”, ha sido comprado en la exposición internacional de Roma para la *Galería Nacional de Arte Moderno*. En 1914 tuvo el honor, finalmente, junto a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt, de tener, siempre en la Bienal de Venecia, una sala dedicada exclusivamente a él.

¡Bienvenido Sorolla! Un genio olvidado durante mucho tiempo que fue perjudicado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. Lo de Ferrara es una vuelta discreta, casi en puntas de pies. No se trata de una marcha triunfal acompañada por truenos de bombo, así como había ocurrido en la inolvidable y muy exitosa reseña del Museo del Prado de 2010, basada en aquellos cuadros de grandes dimensiones con los que Sorolla había triunfado en las exposiciones universales de todo el mundo, desde París y Berlín, Munich, Viena y Venecia, hasta Chicago y Nueva York, pasando por Búfalo, Boston y Philadelphia.

Aquí en Ferrara no hay nada de todo eso, ya que emerge otro Sorolla, el íntimo y sentimental, él de las pinturas de medio y pequeño formato producidas al aire libre en sus lugares del corazón, los jardines donde le encantaba sumergirse para rendirse a las impresiones cambiantes del aire, de la luz,

T1Trad30

¡El señor Sorolla está de vuelta!

La revisión de *Palazzo dei Diamanti* representa una importante ocasión. Después de un siglo, en Italia, se vuelve a ver uno de los pintores protagonistas de las primeras Bienales de Venecia en las que participó asiduamente hasta el 1905, año de la exposición y de la adquisición de una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela* de 1896, para la Galería Internacional de Arte Moderno Ca' Pesaro. En 1911, *Llevando las redes*, un cuadro del mismo sujeto y del mismo año, pero de tamaños reducidos, fue adquirido en la exposición internacional de Roma para la Galería Nacional de Arte Moderno. Finalmente, en 1914, tuvo el honor de beneficiarse de una sala individual siempre en la Bienal de Venecia. Honor concedido a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt.

¡Bienvenido de nuevo Sorolla! Un genio olvidado por mucho tiempo, abrumado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. Sin embargo, esta de Ferrara es una vuelta discreta, casi de puntillas. Nada que ver con la marcha triunfal, en una correcta búsqueda de sensacionalismo, representada por la inolvidable y muy visitada revisión del Museo del Prado de 2010 basada en un orgulloso desfile de cuadros de grandes tamaños mediante los cuales Sorolla triunfó en las exposiciones universales alrededor del mundo entre París y Berlín, Múnich, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York, de Buffalo a Boston y a Filadelfia.

Nada de todo esto se puede admirar en Ferrara donde surge otro Sorolla, más íntimo y experimental, cuyos cuadros de formato medio y pequeño fueron realizados al aire libre en los lugares amados, en los jardines donde quería sumergirse para abandonarse a las impresiones variables del aire, de la luz, de los colores [...]

T1Trad31

Vuelve a Italia el señor Sorolla

La exposición en Palacio de los Diamantes, en Ferrara, representa una grande ocasión. Después de un siglo, vuelve a Italia un pintor que ha sido entre uno de los protagonistas de las primeras Bienales de Venecia, en las que participó con continuidad hasta 1905, cuando una de sus obras maestras, *Cosiendo la vela* (1896), fue exhibida y adquirida por la Galería Internacional de Arte Moderna de Ca' Pesaro. En 1911, el cuadro *Pescadores recogiendo las redes* que tenía el mismo sujeto y fechado el mismo año, aunque de tamaño menor, fue comprado en la exposición internacional de Roma por la Galería Nacional de Arte Moderna. En 1914, finalmente, el pintor tuvo el honor de tener reservada una sala individual en la Bienal de Venecia, como ya pasó con otros protagonistas como Boldini, von Stuck e Klimt.

¡Bienvenido otra vez Sorolla! Un genio que se ha quedado en el olvido por demasiado tiempo, eclipsado por la fama de Picasso, Dalí y Miró. Pero esta vuelta a Ferrara va a ser discreta y de puntillas. No será una marcha triunfal, con tanto de bombos, como para la inolvidable y exitosa exposición del Prado de 2010, basada en un desfile de pinturas de gran tamaño con las que Sorolla había triunfado en las exposiciones universales de todo el mundo. París y Berlín, Múnich, Viena y Venecia, Chicago, Nueva York, Buffalo, Boston y Filadelfia.

Aquí en Ferrara no hay nada de todo eso: aparece otro Sorolla, más íntimo y experimental con cuadros de medio y pequeño tamaño pintados al aire libre en los sitios que amaba, los jardines donde Sorolla

se dejaba llevar por las impresiones mutables del aire, de la luz y de los colores.

T1Trad32

Sorolla vuelve por fin a Italia

La exposición del palacio de los Diamantes de Ferrara representa una grande ocasión: vuelve a Italia después de un siglo un pintor que había sido uno de los protagonistas de las primeras Bienales de Venecia, a las cuales participó asiduamente hasta 1905. Ese mismo año, fue expuesto y comprado por la Galería Internacional de Arte Moderno de Ca' Pesaro de Venecia una de sus obras maestras, el cuadro *Cosiendo la vela* de 1896. En 1911, una pintura de tema análogo y del mismo año, pero de dimensiones inferiores, *Los pescadores con sus redes*, fue adquirida durante la Exposición Internacional por la Galería Nacional de Arte Moderno de Roma. En 1914, tuvo por fin el honor de tener una sala individual siempre en la Bienal veneciana, un privilegio reservado a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt.

¡Bienvenido de nuevo Sorolla, genio olvidado durante demasiado tiempo, aplastado por la fama de Picasso, Dalí y Miró! Su regreso a Ferrara es, sin embargo, discreto, casi de puntillas, lejos de aquella marcha triunfal anunciada a bombo y platillo que fue la exposición del Prado de 2010. Inolvidable y visitadísima, consistía en un orgulloso desfile de los cuadros de grandes dimensiones con los cuales Sorolla había triunfado en las exposiciones universales por el mundo, entre París y Berlín, Múnich, Viena y Venecia, de Chicago a Nueva York, de Búfalo a Boston y Filadelfia.

Nada de parecido en Ferrara, donde destaca otro Sorolla, el pintor íntimo y experimental de las pinturas de mediano y pequeño formato realizadas al aire libre en sus lugares queridos, los jardines, donde iba para abandonarse a las impresiones cambiantes del aire, de la luz, de los colores.

TEXTO 2

Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori

Traduzione dall' italiano in spagnolo II (L1)

Instrucciones:

Traducir al español el siguiente texto utilizando todos los instrumentos en línea a disposición a excepción de programas de traducción asistida (incluido Google Translator).

El texto original se publicó en la página web <http://www.mostrefondazioneforli.it> y el texto meta se publicará en la sección de cultura de un periódico español e irá dirigido a lectores no expertos de arte.

Tiempo: 1 h 30'

LIBERTY. UNO STILE PER L'ITALIA MODERNA

Per l'Italia, il Liberty ha rappresentato una tendenza, un movimento di rinnovamento, nell'affermazione di una nuova estetica che incarnasse, superando lo storicismo e il naturalismo che avevano dominato gran parte del XIX secolo, le aspirazioni del paese alla modernità.

La fuerza dello stile floreale, como venne anche chiamato, fu quella di creare un linguaggio e un'atmosfera comuni tra l'architettura e le varie arti: la pintura, la scultura e la letteratura, el teatro e la musica e particularmente las artes aplicadas all'industria.

El Liberty italiano es stato objeto negli años de pesquisas, estudios, restauraciones e iniciativas de valorización, ma es mancada una grande muestra en grado de restituir el lenguaje e l'identidad comune a las diversas artes e en particular l'eccezionalità de quel clima irripetibile, pervaso dall'ottimismo ma anche dall'inquietudine expresados dalla modernità. El Liberty es nella sostanza uno stile della vita, una moda, un gusto, una representación del tiempo que nella crisis della cultura europea tra i due secoli diviene trasfiguración, cultura della crisis. Suo principale instrumento es la linea sinuosa, fluctuante, que respeschia, nel segno, nel suo stesso divenire, el movimiento en acto. Protagonista central es la donna, figura a un tiempo fragile, superba e carnale, immagine del piacere e della libertà.

Las sales de los Museos San Domenico ospitan una muestra que cercherà de far dialogar la pintura con la scultura e las artes decorativas, dalle vetrates a los fieros batidos, a los muebles, a los objetos d'arredo, a los tejidos.

(Texto adaptado 244 palabras)

http://www.mostrefondazioneforli.it/it/archivio/liberty_uno_stile_per_litalia_moderna.html

T2Trad1

EL MODERNISMO ITALIANO: UN MOVIMIENTO RENOVADOR

El modernismo, ese art Nouveau que en Italia toma el nombre de Liberty, representó para el país tanto una moda como un movimiento renovador, cuyo objetivo fue lo de afirmar una estética nueva que simbolizara el anhelo de modernidad y la superación del historicismo y del naturalismo predominantes a lo largo del siglo XIX.

El poder del estilo floreal, cómo también se denominó la corriente en Italia, fue lo de crear un lenguaje capaz de abarcar tanto la arquitectura como las demás artes: pintura, escultura, literatura, teatro, música y sobre todo el arte aplicado a la industria.

El modernismo italiano ha sido objeto de largas investigaciones, estudios, obras de restauración e iniciativas de valorización; no obstante, seguía haciendo falta una gran exposición capaz de representar el lenguaje y la identidad comunes a todas las artes, pero especialmente el ambiente de aquel período tan único e inigualable, con su clima de gran optimismo, pero también de incertidumbre, ambos aspectos de la modernidad. El modernismo es básicamente un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que durante la crisis cultural europea de fin de siglo se vuelve trasfiguración, cultura de la crisis. Su instrumento principal son las formas blandas y dinámicas, los juegos de curvas, las líneas sinuosas, emblema del movimiento que se cumple. Protagonista principal es la mujer, figura frágil, activa y carnal al mismo tiempo, símbolo de placer y libertad.

Las salas de los museos San Domenico albergarán una exposición que intentará crear un diálogo entre pintura, escultura y artes decorativas, incluyendo de las vidrieras a los tejidos, pasando por hierro forjado, muebles, objetos decorativos.

T2Trad2

EL MODERNISMO COMO ESTILO DE LA ITALIA MODERNA

Para Italia el Modernismo ha representado una tendencia, un movimiento de renovación, en la afirmación de una nueva estética que reflejase las aspiraciones del país hacia la modernidad y la superación del historicismo y naturalismo propios del siglo XIX.

La fuerza de dicho estilo, también llamado floreal, fue la de crear un lenguaje y un ambiente comunes entre la arquitectura y los diferentes artes: la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música y sobre todo los artes aplicados a la industria.

A lo largo del tiempo el Modernismo italiano ha sido objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valoración. No obstante, no hubo nunca una gran exposición capaz de devolver el lenguaje y la identidad común a los diferentes artes y en concreto la excepcionalidad de aquel clima irrepetible con su optimismo e inquietud expresados a través de la modernidad. El Modernismo es, en suma, un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que en la crisis de la cultura europea entre los dos siglos se convierte en transfiguración, cultura de la crisis. Su principal instrumento es la línea sinuosa que refleja, en su mismo devenir, el movimiento en acción. Protagonista absoluta es la mujer, una figura un tiempo frágil, soberbia y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas de los Museos San Domenico acogen una exposición que intentará conjugar pintura, escultura y artes decorativas, desde las vidrieras a los fierros forjados, al mobiliario, a los objetos de decoración, a los tejidos.

T2Trad3

EL MODERNISMO. EL ESTILO DE LA AVANGUARDIA ITALIANA.

En Italia, el modernismo ha representado una tendencia, un movimiento de renovación, con la imposición de una nueva estética que encarnara el anhelo de la modernidad.

El punto fuerte del “estilo floreal”, como se conocía en Italia el movimiento en ese entonces, fue crear un lenguaje y un ambiente común entre la arquitectura y las diferentes tipologías de arte: la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música y en particular las artes aplicadas al sector industrial.

El modernismo italiano ha sido durante años objeto de investigaciones, estudios, obras de renovación e iniciativas de valorización, pero ha faltado una grande exposición que fuera capaz de volver a proponer el lenguaje y la identidad comunes a los distintos tipos de arte y especialmente la singularidad del entorno inigualable, impregnado del optimismo, pero también de la inquietud que se manifestaban en la modernidad. El modernismo es en sustancia un estilo que representa la vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que durante la crisis de la cultura entre dos siglos se hizo transfiguración, cultura de la crisis. Su principal herramienta son las líneas sinuosas, fluctuantes, que reflejan, a través del trazo, en su propio devenir, el movimiento que no para. La figura central es la mujer, en ese entonces considerada frágil, soberbia y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas de los Museos San Domenico de Forlì albergan una exposición que intentará conectar la

pintura con la escultura y las artes decorativas, de los vitrales al hierro forjado, junto a los muebles, los ornamentos y los tejidos.

T2Trad4

EL *LIBERTY*. UN ESTILO PARA LA ITALIA DE LA MODERNIDAD

En Italia la corriente artística del *Liberty* personificó una tendencia, un movimiento de renovación, en la afirmación de una estética nueva que encarnó las aspiraciones a la modernidad, yendo más allá del historicismo y naturalismo que habían dominado en el País durante gran parte del siglo XIX.

La fuerza del *Liberty*, conocido también como estilo floreal, fue la de crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las varias artes: la pintura, la escultura, la literatura, el teatro, la música y especialmente las artes industriales.

En los años se han llevado a cabo investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valoración; sin embargo, ha faltado una grande exposición que restituyera el lenguaje y la identidad comunes a las varias artes y, en particular, que evocara la excepcionalidad de esa atmósfera irrepetible, caracterizada por el optimismo y la inquietud que derivaron de la modernidad.

En sustancia, el *Liberty* es un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que se hace transfiguración, cultura de la crisis, en un contexto de decadencia de la cultura europea entre los siglos XIX y XX. Su instrumento principal es la línea sinuosa, fluctuante, que en el trazo y en su mismo devenir refleja el movimiento en acción. La protagonista central es la mujer, un sujeto a la vez frágil, superbo y carnal, la imagen del placer y de la libertad.

Los salones de los Museos de San Domenico en Forlì, Italia, acogen una exposición que tratará de poner en diálogo la pintura con la escultura y las artes decorativas, desde las vidrieras al hierro forjado, los mobiliarios, los objetos de decoración y los tejidos.

T2Trad5

MODERNISMO. UN ESTILO PARA UNA NUEVA ITALIA

Para Italia, el Modernismo ha representado una tendencia, un movimiento de renovación, en la afirmación de una nueva estética que encarnara los anhelos de modernidad del país, superando así el historicismo y el naturalismo que se habían impuesto en gran parte del siglo XIX.

La fuerza del estilo floreal, como se le llamó también, fue la de crear un lenguaje y una atmósfera que tenían en común la arquitectura y las demás artes: la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música y en especial las artes aplicadas a la industria.

El Modernismo italiano ha sido objeto durante años de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valorización. Sin embargo, ha faltado una gran exposición que pudiera volver a crear ese lenguaje y esa identidad común a tantas artes y, en especial, se ha echado de menos la excepcionalidad de ese clima irrepetible impregnado a la vez de optimismo e inquietud, que se expresaron a través de la modernidad. El Modernismo es en esencia un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que se vuelve transfiguración y crisis de las certezas en la crisis de la cultura europea a caballo de los dos siglos. El principal instrumento modernista es la línea

sinuosa, fluctuante, que refleja el movimiento que estaba teniendo lugar. La principal protagonista es la mujer, al mismo tiempo frágil, soberbia y carnal, imagen del placer y de la libertad. Las salas de los Museos *San Domenico* acogen una exposición que intentará alcanzar un diálogo entre la pintura, la escultura y las artes decorativas, uniendo vidrieras, hierros forjados, muebles, objetos de decoración y tejidos.

T2Trad6

UN ESTILO PARA LA ITALIA MODERNA: EL MODERNISMO.

El Modernismo en Italia representó una tendencia, un movimiento de renovación en el triunfo de una nueva estética que encarnara las aspiraciones del país hacia la modernidad, superando el historicismo y el naturalismo que habían dominado gran parte del siglo XIX.

La clave del éxito del estilo floreal (otro nombre también usado) fue la de crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las demás artes: la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música y en particular las artes aplicadas a la industria.

A lo largo del tiempo, el Modernismo italiano ha sido objeto de investigaciones, estudios, restauraciones y eventos de valorización. Sin embargo, faltó una gran exposición capaz de devolver el lenguaje y la identidad común a las distintas artes y en particular la excepcionalidad de ese clima irreplicable, caracterizado no sólo por el optimismo, sino también por la inquietud expresados por la modernidad. El Modernismo es esencialmente un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación de la época que, durante la crisis de la cultura europea entre los dos siglos, se convierte en transfiguración, cultura de la crisis. Su principal instrumento es la línea sinuosa, fluctuante, que refleja, en el trazo, en su mismo devenir, el movimiento en acción. La mujer es la protagonista, figura al mismo tiempo frágil, soberbia y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Los salones de los Museos San Domenico acogen una exposición que intentará establecer un diálogo entre la pintura, la escultura y las artes decorativas: de las vidrieras a los hierros forjados, a los muebles, a los objetos de decoración, a los tejidos.

T2Trad7

El Modernismo, el estilo de una Italia moderna

En Italia, el modernismo ha representado una tendencia, un movimiento de renovación, en la afirmación de una nueva estética que representara las aspiraciones del país hacia la modernidad, superando el historicismo y el naturalismo que había dominado gran parte del siglo XIX.

La fuerza de este estilo, llamado también estilo floreal en Italia, fue la de crear un lenguaje y un ambiente que aúnan la arquitectura y las demás artes: la pintura, la escultura, la literatura, el teatro, la música y en particular las artes aplicadas al sector industrial.

Durante los años, el modernismo italiano ha sido objeto de investigaciones, estudios, restauraciones y proyectos de valorización. Sin embargo, no ha habido una gran exposición capaz de recuperar el lenguaje y la identidad común de las distintas artes, en particular la singularidad de ese entorno irreplicable,

impregnado del optimismo, pero también de la inquietud, expresados por la modernidad. El modernismo es, sustancialmente, un estilo que representa la vida, la moda y el gusto de una época que, durante la crisis de la cultura europea, se hizo transfiguración: cultura de la crisis. Su instrumento principal es la línea sinuosa, fluctuante, que refleja en el trazo, en su mismo devenir, la ejecución del movimiento. La imagen de la mujer es la protagonista central, al mismo tiempo frágil, soberbia y carnal, encarnación del placer y de la libertad.

Las salas de los Museos San Domenico aloja una exposición que intentará crear un diálogo entre pintura, escultura y las demás artes decorativas: desde vidrieras de hierro forjado hasta muebles, objetos de decoración y tejidos.

T2Trad8

LIBERTY: UN ESTILO PARA LA ITALIA MODERNA

El Liberty representó para Italia una tendencia, un movimiento de renovación en la consolidación de una nueva estética que encarnara las aspiraciones del país a la modernidad, superando el historicismo y el naturalismo que habían dominado la mayor parte del siglo XIX.

Este movimiento se conoce también como “estilo floreal”, y su fuerza fue la de crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las diversas artes: la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música y, en particular, las artes aplicadas a la industria.

A lo largo de los años, el Liberty italiano fue objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valoración. Sin embargo, no hubo una exposición capaz de devolver el lenguaje y la identidad común a las diversas artes y, en especial, la excepcionalidad de ese clima irrepetible, impregnado del optimismo y a la vez del desasosiego expresados por la modernidad.

En esencia, el Liberty es un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que en la crisis de la cultura europea entre los dos siglos se convierte en una transfiguración, en una cultura de la crisis. Su principal instrumento es la línea sinuosa y fluctuante que refleja el movimiento en su signo, en su propio devenir. La protagonista central del estilo Liberty es la mujer, una figura que es al mismo tiempo frágil, soberbia y carnal, una imagen de placer y libertad.

Las salas de los Museos San Domenico acogen una exposición que intentará hacer que la pintura dialogue con la escultura y las artes decorativas, desde las vidrieras hasta el hierro forjado, los muebles, los objetos de decoración y los tejidos.

T2Trad9

MODERNISMO. UN ESTILO PARA LA ITALIA MODERNA

En Italia, el Modernismo representó una tendencia, un movimiento de renovación, para la afirmación de una nueva estética que reflejara las aspiraciones del país hacia la modernidad, superando el historicismo y el naturalismo que habían dominado la mayor parte del siglo XIX.

La innovación de este nuevo estilo pictórico fue crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las otras disciplinas artísticas. Entre ellas la pintura, la escultura, la literatura, el teatro, la música y especialmente el arte aplicado a la industria.

El Modernismo italiano ha sido, durante años, objeto de estudio en investigaciones, estudios, restauraciones y acciones de valorización. De todos modos, nunca se ha organizado una exposición capaz de devolver el lenguaje y la identidad comunes a las distintas disciplinas artísticas, y especialmente la singularidad de aquella atmósfera única, impregnada de optimismo y al mismo tiempo de inquietud hacia la modernidad. El Modernismo es un estilo de la vida, una tendencia, un gusto y representa el tiempo de crisis de la cultura europea entre dos siglos, tiempo que se convierte en transformación y cultura de la crisis. Su instrumento principal es la línea sinuosa, flotante que, en su misma esencia, refleja el movimiento. Su protagonista es la mujer, figura frágil, soberbia y carnal al mismo tiempo, imagen de placer y libertad.

Las salas de los Museos San Domenico acogen una exposición que intenta abrir diálogos entre pintura, escultura y artes decorativas, entre vitrales, hierros forjados, muebles, objetos ornamentales y tejidos.

T2Trad10

Modernismo, un estilo para la Italia moderna

Para Italia, el Modernismo, ha representado una tendencia, un movimiento de renovación, la afirmación de una nueva estética, que encarnase, superando al Historicismo y el Naturalismo que habían dominado gran parte del siglo XIX, las aspiraciones del país hacia la modernidad.

La fuerza de su estilo floral, fue crear un lenguaje y una atmósfera común entre la arquitectura y las diversas artes: la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música y en particular las artes aplicadas a la industria, como los oficios artesanos.

El Modernismo ha sido durante años objeto de investigación, estudio, reformas e iniciativas de valorización, pero faltaba una gran exposición capaz de devolver el lenguaje y la identidad común de las diferentes artes y en particular su clima irreplicable, invadido de optimismo, pero también de las inquietudes expresadas por la modernidad. El Modernismo es básicamente un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que en la crisis de la cultura europea entre los dos siglos se convierte en una transfiguración, cultura de la crisis. Su principal herramienta son las líneas sinuosas, fluctuantes, que reflejan en su devenir, el acto del movimiento. La protagonista central es la mujer, figura frágil y a su vez soberbia y carnal, imagen del placer y la libertad.

Las salas del Museo San Domenico de Forlì, acogerán una exposición que buscará un diálogo entre la pintura, la escultura y las artes decorativas, desde las vidrieras de hierro forjado, a los muebles, el mobiliario y los tejidos.

T2Trad11

MODERNISMO COMO REPRESENTACIÓN DE UNA ÉPOCA

El Modernismo se afirmó en Italia a finales del siglo XIX como nueva tendencia artística, suplantando el historicismo y el naturalismo que habían prevalecido durante ese siglo. Este movimiento se caracterizaba por una estética nueva que encarnaba las aspiraciones italianas a la modernidad.

El punto fuerte de lo que se conoce también como "estilo floreal", fue lo de crear un lenguaje común entre la arquitectura y las demás artes: pintura, escultura, literatura, teatro, música y en particular las artes aplicadas al sector industrial.

Durante los años se han hecho investigaciones sobre el Modernismo italiano, se han cumplido estudios, restauraciones y obras de valorización, pero nunca se ha logrado exhibir el fundamento de este movimiento, es decir el lenguaje y la identidad comunes de las artes y la excepcionalidad de aquella atmósfera en la que se unían optimismo e inquietud, interpretando perfectamente la época moderna. Por lo tanto, el Modernismo puede considerarse como un estilo de vida, un gusto, una representación de aquella época de crisis, convirtiéndose, de esta manera, en cultura de la crisis. Esta corriente artística se expresa a través de formas blandas y redondas que reflejan el movimiento mismo en el momento en que se cumple. El sujeto principal es la mujer, figura frágil, soberbia y carnal a la vez, imagen de placer y libertad.

Vidrieras, obras en hierro forjado, muebles, objetos decorativos y tejidos: estos son los protagonistas de una exposición que tendrá lugar en los Museos de San Domenico y que tiene el objetivo de crear un diálogo entre pintura, escultura y artes decorativas.

T2Trad12

MODERNISMO: EL ESTILO QUE MODERNIZÓ ITALIA

El modernismo representó para Italia una tendencia, un movimiento de renovación, en la consolidación de una estética nueva que encarnase las aspiraciones del país hacia la modernidad, superando el historicismo y el naturalismo que habían dominado durante gran parte del siglo XIX.

La fuerza de este estilo definido también floreal fue la de crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las varias artes: la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música y en particular las artes aplicadas a la industria. Durante años el modernismo italiano ha sido objeto de búsquedas, estudios, restauraciones e iniciativas de valorización, pero faltó una exposición capaz de devolver el lenguaje y la identidad comunes a las diferentes artes y en particular la excepcionalidad de ese clima irreplicable, impregnado de optimismo pero también de inquietud que fueron expredados por la modernidad. El modernismo es sustancialmente un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que durante la crisis de la cultura europea entre los dos siglos se convierte en transfiguración, en cultura de la crisis. Su principal instrumento es la línea sinuosa, fluctuante que refleja en su señal, en su misma transformación, el movimiento que se está realizando. La protagonista principal es la mujer, figura frágil, soberbia y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas de los Museos San Domenico acogen una exposición que intentará poner en contacto la pintura con la escultura y las artes decorativas, desde las vidrieras hasta los hierros forjados, a los muebles, a los objetos de mobiliario, a los tejidos.

T2Trad13

UN RECORRIDO POR EL MODERNISMO DE ITALIA

En Italia, el Modernismo representó una tendencia, un movimiento de renovación, en la afirmación de una nueva estética que personificaba las aspiraciones de este país a la modernidad, yendo más allá del historicismo y del naturalismo que habían dominado una gran parte del siglo XIX.

La fuerza del Modernismo, conocido también como estilo floreal en Italia, fue la de crear un lenguaje y un ambiente comunes entre la arquitectura y las diferentes disciplinas: la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música y, en particular, las artes aplicadas a la industria.

El Modernismo italiano a lo largo de los años ha sido objeto de investigaciones, estudios, restauraciones y proyectos de valorización, pero ha faltado una gran exposición capaz de devolver el lenguaje y la identidad común a las diferentes disciplinas y, especialmente, la singularidad de ese ambiente irreplicable, impregnado por el optimismo y también la inquietud expresados por la modernidad. El Modernismo es, en el fondo, un estilo de vida, una moda, un placer, una representación del tiempo que en la crisis de la cultura europea entre ambos siglos se convierte en transfiguración, cultura de la crisis. Su técnica principal es la línea sinuosa y que fluctúa, que refleja, en el trazo, en su propio curso, el movimiento del aquí y ahora. La mujer es la protagonista central, figura a un tiempo frágil, soberbia y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas de los Museos San Domenico cobijan una exposición que intentará que la pintura, la escultura y las artes decorativas, de las vidrieras a los hierros forjados, a los muebles, a los objetos de decoración, a los tejidos dialoguen.

T2Trad14

LIBERTY. UN ESTILO PARA LA ITALIA MODERNA

Para Italia, el *Liberty* representó una tendencia, un movimiento de renovación en afirmar una nueva estética que encarnase el deseo de modernidad del país, sobrepasando el historicismo y el naturalismo que se habían impuesto en gran parte del siglo XIX.

La fuerza del estilo floreal, otra denominación de *Liberty*, residía en la creación de un lenguaje y de una atmósfera comunes entre la arquitectura y los diferentes tipos de arte: la pintura, la escultura, la literatura, el teatro, la música y, en particular, las artes aplicadas a la industria.

El *Liberty* italiano ha sido objeto, a lo largo del tiempo, de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valorización, pero ha hecho falta una gran exposición en condiciones de devolver el lenguaje y la identidad compartida por las diferentes artes y, en particular, la excepcionalidad de ese ambiente irreplicable, invadido de optimismo, pero también de inquietud, ambos aspectos expresados por la modernidad. El *Liberty* es, en su

esencia, un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que en la crisis de la cultura europea entre los dos siglos se hace transfiguración, cultura de la crisis. Su herramienta principal es la línea sinuosa y fluctuante que refleja en el trazo, en su mismo devenir, los movimientos que se están realizando. La mujer desempeña el papel central y representa la figura a la vez frágil, soberbia y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas de los museos San Domenico en Forlì acogen una exposición que intentará establecer un diálogo entre la pintura, la escultura y las artes decorativas, desde las cristalerías hasta los hierros forjados, los muebles, los objetos de decoración, los tejidos.

T2Trad15

EL ESTILO LIBERTY PARA LA MODERNA ITALIA

En Italia, el estilo Liberty ha sido una tendencia, un movimiento innovador en la afirmación de una nueva estética que ha representado el sueño de modernización de un país, superando el historicismo y naturalismo que caracterizaron gran parte del siglo XIX.

La fuerza del estilo floreal, otro apodo del mismo estilo, fue la de crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las demás artes: la pintura, la escultura, la literatura, el teatro y la música, en particular las artes que se pueden aplicar a la industria.

El Liberty en Italia ha sido objeto de investigación en los años de búsqueda, estudios, renovaciones y valorización, pero, no obstante, nunca hubo una exposición que pudiese devolver el lenguaje y la identidad común a las demás artes y, de manera particular, la excepcionalidad de aquel clima irrepetible, invadido por el optimismo, pero también de la inquietud de la modernidad. El Liberty es, fundamentalmente, un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que, en la crisis de la cultura europea entre dos siglos, es una trasfiguración, una cultura de la crisis. Su principal instrumento es la curva serpenteante y flotante que refleja en el trazo su mismo porvenir, el movimiento en acto. La mujer es central, protagonista y figura al mismo tiempo frágil, soberbia y carnal, representación del placer y de la libertad.

Las salas de los Musei San Domenico en Forlì acogen una exposición que intentará hacer dialogar la pintura con la escultura y las artes decorativas, desde los vitrales hasta el hierro forjado, los muebles, los artículos de decoración y los tejidos.

T2Trad16

MODERNISMO. UN ESTILO PARA LA ITALIA MODERNA

Para Italia, el Modernismo ha representado una tendencia y un movimiento de renovación, con el objetivo de consolidar una nueva estética que fuera la encarnación de las aspiraciones a la modernidad del país, superando el historicismo y el naturalismo que se habían impuesto durante gran parte del siglo XIX.

La fuerza de este estilo "floral", como se le denominó en Italia, fue la de crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las diversas artes: la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música y en particular las artes aplicadas a la industria.

El Modernismo, que en Italia es conocido como *Liberty*, en los últimos años ha sido objeto de investigación, de estudios, de restauración y de iniciativas de valorización. Pero se ha sentido la falta de una gran exposición capaz de restituir el lenguaje y la identidad comunes a las diversas artes y en particular la excepcionalidad de ese clima irrepetible, impregnado por el optimismo, pero también por la inquietud que inspiraba la modernidad. El modernismo es esencialmente un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del período que, durante la crisis de la cultura europea entre los dos siglos, se convierte en transfiguración, cultura de la crisis. Su principal herramienta fueron la línea sinuosa y fluctuante, que refleja, mientras es dibujada, en su mismo devenir, el movimiento en curso. La protagonista principal es la mujer, una figura una vez frágil, soberbia y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas de los Museos San Domenico, en Forlì, acogen una exposición que intentará poner en diálogo la pintura con la escultura y las artes decorativas, desde los vitrales hasta el hierro forjado, los muebles, los objetos de decoración y los tejidos.

T2Trad17

Liberty, el estilo de Italia moderna

El estilo Liberty representó para Italia una tendencia, un movimiento de renovación, para el triunfo de una nueva estética capaz de superar el historicismo y el naturalismo que predominaron en gran parte del siglo XIX y de representar las aspiraciones del país hacia la modernidad.

La fuerza del estilo floreal, otro nombre para llamarle, fue crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las diferentes artes, es decir, la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música y específicamente los artes aplicados a la industria.

Con el tiempo, el estilo Liberty italiano fue objeto de investigación, estudios, restauración e iniciativas para valorizarlo, pero hizo falta una gran exposición capaz de restituir el lenguaje y la identidad común de los diferentes artes; especialmente lo excepcional de ese clima extraordinario, apoderado por el optimismo y la inquietud expresados por la modernidad. Esencialmente el estilo Liberty es un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que en la crisis europea entre los dos siglos devino transfiguración, cultura de la crisis. Su instrumento principal es la línea sinuosa, flotante, que refleja en el signo su propio devenir, el desarrollo del movimiento. Su protagonista es la mujer, frágil y al mismo tiempo soberbia y carnal, que representa el placer y la libertad.

Las salas de los museos San Domenico albergan una exposición que tiene como objetivo el diálogo entre la escultura y las artes decorativas, desde los ventanales hasta los hierros forjados, desde los objetos decorativos hasta los tejidos.

T2Trad18

ART NOUVEAU. UN ESTILO PARA LA MODERNIDAD ITALIANA

Para Italia el Art Nouveau ha representado una tendencia, un movimiento de renovación en la afirmación de una nueva estética que encarnase las aspiraciones del país hasta la modernidad, sobrepasando el historicismo y el naturalismo que primaron en el siglo XIX.

La joya de la corona de lo que se denominó también "estilo floral", fue la creación de un lenguaje y de una atmósfera comunes entre arquitectura y las distintas artes: pintura, escultura y literatura, teatro y música y, especialmente, las artes aplicadas al diseño industrial.

El "Liberty" italiano ha sido objeto de investigaciones, estudios, renovaciones e iniciativas de valorización durante años, pero habría necesitado una gran exposición que pudiese devolver el lenguaje y la identidad común a las varias artes y, sobre todo, el carácter excepcional de aquella atmósfera única, imbuida tanto de positividad como de inquietud expresadas por la modernidad. El Art Nouveau es esencialmente un estilo de vida, una tendencia, un gusto, una representación del tiempo que se convierte en transfiguración durante la crisis de la cultura europea entre dos siglos, es decir una cultura de la crisis. Su medio principal es la línea suave, fluctuante, que refleja el movimiento en marcha en el rastro, en su devenir. La protagonista central es la mujer, figura vulnerable, pretenciosa y carnal al mismo tiempo, imagen de placer y libertad.

Las salas de los museos San Domenico acogen una exposición que intentará establecer un diálogo entre pintura, escultura y artes decorativas, de los vitrales a los hierros forjados, los muebles, los objetos de ornamentación, los tejidos.

T2Trad19

Liberty, la modernidad italiana

Para Italia, el Liberty representó una tendencia y un movimiento de renovación artística, que mediante la manifestación de una estética nueva, portavoz de la aspiración del país hacia la modernidad, rompió con el historicismo y el naturalismo que habían dominado buena parte del siglo XIX.

El punto fuerte del estilo floral, otro nombre del movimiento, fue el de crear un lenguaje y una atmósfera común entre la arquitectura y las demás artes: pintura, escultura, literatura, teatro, música y ante todo las artes aplicadas al diseño industrial.

Durante los años, el Liberty italiano ha sido objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e intentos de valorización. Sin embargo, nunca se organizó una exposición capaz de devolver el lenguaje y la identidad que juntaban las diferentes artes, y concretamente el carácter excepcional de aquella atmósfera única impregnada de optimismo e inquietud al mismo tiempo. En definitiva, el Liberty es un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que durante la crisis de la cultura europea entre los siglos XIX y XX llega a ser transfiguración: la cultura de la crisis. Su mayor instrumento es la línea curva y sinuosa que refleja el movimiento y la acción en el mismo trazo. La protagonista del movimiento es la mujer, algunas veces delicada y otras soberbia y carnal, una imagen de placer y de libertad.

Las salas de los museos San Domenico, acogen la exposición *Liberty. Uno stile per l'Italia moderna* que intenta recrear el diálogo entre pintura, escultura y las artes aplicadas: de las vidrieras a los hierros forjados, a los muebles, de los objetos de ornamentación a los tejidos.

T2Trad20

Liberty: un estilo que refleja una Italia moderna

Para Italia el Liberty ha representado una tendencia, un movimiento de renovación dirigido a la consolidación de una estética nueva que reencarnara las aspiraciones del país a la modernidad, superando el historicismo y el naturalismo que habían dominado durante la mayor parte del siglo XIX.

La fuerza del Art Nouveau, nombre con el que se conoce al estilo Liberty, residió en crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y los diferentes elementos: la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música, pero especialmente el arte aplicado a la industria.

En los años el Liberty italiano ha sido objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valorización, pero jamás ha tenido lugar una gran exposición capaz de devolver a las distintas formas de arte el lenguaje y la identidad común y sobre todo el carácter excepcional de aquella atmósfera inigualable, invadida por el optimismo y al mismo tiempo por la inquietud de la modernidad. El Liberty es, en esencia, un estilo de vida, una moda, una representación del tiempo que, en la crisis de la cultura europea entre los dos siglos, se convierte en transfiguración y cultura de la crisis. Su principal instrumento es la línea sinuosa y fluctuante que refleja, en su mismo devenir, el movimiento representado. La protagonista central de este arte es la mujer, figura frágil y al mismo tiempo soberbia y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas de los *Musei di San Domenico* acogen una exposición que tratará de establecer un diálogo entre pintura y escultura y artes decorativas, de los vitrales al hierro forjado y a los muebles, hasta llegar a los objetos ornamentales y a los tejidos.

T2Trad21

Los Museos San Domenico de Forlì acogen una grande exposición sobre el modernismo

En Italia, el modernismo representó una tendencia, una corriente de renovación para afirmar una estética nueva que encarnara las aspiraciones del país a la modernidad, superando el historicismo y el naturalismo que habían dominado en gran parte del siglo XIX.

La fuerza del estilo floreal, así denominado en Italia, fue crear un lenguaje y una atmósfera común entre la arquitectura y las diferentes artes: pintura, escultura y literatura, teatro y música, especialmente en las formas de arte aplicada a la industria.

El modernismo italiano ha sido, durante muchos años, objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valorización. Sin embargo, se echaba en falta una grande exposición capaz de devolver el lenguaje y la identidad común a las diferentes artes y sobre todo la excepcionalidad de aquel ambiente irreplicable, que fue invadido por el optimismo y por la inquietud expresados a través de la modernidad. Esencialmente el modernismo es un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que en un periodo de crisis europeo entre los dos siglos se

convierte en trasfiguración y cultura de la crisis. Su principal instrumento es la línea sinuosa, fluctuante, que refleja, en su devenir, en pleno movimiento. La protagonista central es la mujer, una figura que en pasado fue frágil, soberbia y carnal, símbolo de placer y de libertad.

Las salas de los Museos San Domenico de Forlì acogen una exposición que intentará de hacer dialogar la pintura, la escultura y las artes decorativas, desde las vidrieras hasta los hierros forjados, los muebles, los objetos de decoración y los tejidos.

T2Trad22

LIBERTY. UN ESTILO PARA LA ITALIA MODERNA.

El *Liberty* (denominación italiana del Modernismo) ha sido para Italia una tendencia, una corriente de renovación cuya intención era la de crear una nueva estética que representara las ambiciones de modernidad del País, superando el historicismo y el naturalismo que se habían impuesto en buena parte del siglo XIX.

La fuerza del estilo Floreal, como se ha denominado también en Italia, fue la de crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las demás artes, como la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música, y sobre todo las artes industriales.

El *Liberty* italiano ha sido objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valorización a lo largo de los años; sin embargo, habría hecho falta una gran exposición capaz de devolver a las distintas artes su lenguaje e identidad común, y en concreto la excepcionalidad de aquel clima único e irrepetible, impregnado de optimismo, pero también de la inquietud que representaba la modernidad. El *Liberty* es esencialmente un estilo de vida, una tendencia, un gusto, una representación del tiempo que, a pesar de la crisis cultural que sufrió Europa entre los dos siglos, se hace transfiguración, cultura de esta misma crisis. Su principal instrumento es el uso de líneas sinuosas y fluctuantes que, a través de la imagen que crean y de su transformación, reflejan el movimiento en curso. La protagonista principal de las obras es la mujer, una figura a la vez frágil, soberbia y carnal, personificación del placer y la libertad.

Las salas de los Museos San Domenico de Forlì acogen una exposición cuyo objetivo será el diálogo entre la pintura, la escultura y las artes decorativas, incluyendo técnicas como la cristalería y la rejería, el diseño de mobiliario y complementos de uso diario y la tapicería.

http://www.mostrefondazioneforli.it/it/archivio/liberty_uno_stile_per_litalia_moderna.html

T2Trad23

MODERNISMO, UN ESTILO PARA LA ITALIA RENOVADA

Para Italia, el Modernismo (*Liberty* en italiano) ha representado una tendencia, una corriente de renovación, en el triunfo de una estética nueva que encarnara las aspiraciones a la modernidad, superando el historicismo y el naturalismo que habían dominado durante buena parte del siglo XIX.

La fuerza de "lo stile floreale" ("estilo floral"), otra denominación italiana de la corriente, fue la de crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las demás artes: la pintura, la escultura, la literatura, el teatro, la música y, en particular, las artes aplicadas a la industria.

Aunque durante años el Modernismo italiano ha sido objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valoración, nunca se ha organizado una gran exposición que fuera a la altura de devolver el lenguaje y la identidad común a las diversas artes y, en especial, la excepcionalidad de ese clima irrepetible, invadido tanto del optimismo como de la inquietud expresados por la modernidad. En concreto, el Modernismo es un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que, en ocasión de la crisis de la cultura europea entre los dos siglos, llega a ser transfiguración, cultura de la crisis. El recurso principal del Modernismo es la línea sinuosa, flotante que refleja, en el trazo, en su mismo devenir, el movimiento en su desarrollo. La mujer es la protagonista, una figura a la vez frágil, soberbia y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas de los museos de San Domenico en Forlì acogen una exposición que intentará establecer un diálogo entre la pintura, la escultura y las artes decorativas, de las vidrieras a los hierros forjados, a los muebles, a los objetos de decoración, a los tejidos.

T2Trad24

LIBERTY: EL ESTILO QUE MODERNIZÓ ITALIA

Para Italia, el Modernismo (también conocido como Liberty) representó una moda y un movimiento de renovación en la afirmación de una nueva estética que encarnara las ambiciones de un país moderno, superando el historicismo y el naturalismo que habían dominado gran parte del siglo XIX.

La fuerza del llamado estilo floreal fue la de crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las varias artes: la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música y en particular las artes aplicadas a la industria.

A lo largo de los años, el Modernismo italiano fue objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valorización, pero faltó una gran exposición que fuera capaz de restituir a las diferentes artes el lenguaje y la identidad común y especialmente la excepcionalidad de ese clima irrepetible, impregnado del optimismo y también de la inquietud manifestados por la modernidad. El Liberty es, en sustancia, un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que en la crisis de la cultura europea entre los dos siglos llega a ser transfiguración, cultura de la crisis. Su instrumento principal es la sinuosa y ondulante línea que refleja, en el trazo, su propio devenir, el movimiento en marcha. La protagonista central es la mujer, una figura tanto frágil, como soberbia y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas del Museo San Domenico acogen una exposición que intentará crear un diálogo entre la pintura, la escultura y las artes decorativas: de las vidrieras al hierro forjado, a los muebles, a los objetos de decoración y a los tejidos.

T2Trad25

LIBERTY. UN ESTILO PARA LA ITALIA MODERNA.

El modernismo, llamado en Italia estilo *Liberty*, representó para este país una tendencia, un movimiento de renovación, en la afirmación de una nueva estética que encarnara las aspiraciones del país a la modernidad, superando el historicismo y el naturalismo que habían dominado la mayoría del siglo XIX.

La fuerza del también llamado “estilo floral”, fue crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las diferentes artes: la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música y en particular las artes aplicadas a la industria.

El *Liberty* italiano ha sido objeto, a lo largo de los años, de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valoración, pero hacía falta una gran exposición capaz de devolver el lenguaje y la identidad comunes a las diferentes artes y en particular la excepcionalidad de aquel clima irrepetible, lleno de optimismo, pero también de aquella inquietud expresada por la modernidad. El *Liberty* es en sustancia un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que, en la crisis de la cultura europea entre los dos siglos, se hace transfiguración, cultura de la crisis. Su instrumento principal es la línea sinuosa, fluctuante, que refleja, en la marca, en su propio devenir, el movimiento en acto. La mujer es la protagonista central, una figura al mismo tiempo frágil, soberbia y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas de los museos San Domenico de Forlì acogen una exposición que intentará crear un diálogo entre la pintura, la escultura y las artes decorativas, desde las vidrieras al hierro forjado, a los muebles, a los objetos de decoración, a los tejidos.

T2Trad26

LIBERTY. UN ESTILO QUE REFLEJA UN PAÍS MODERNO

En Italia, el Modernismo, denominado *Liberty*, ha representado una tendencia, un movimiento de renovación, en la afirmación de una nueva estética que encarnara las aspiraciones a la modernidad del país, superando el historicismo y el naturalismo que habían prevalecido durante gran parte del siglo XIX.

La fuerza de este estilo, también conocido como *floreal*, consistió en crear un lenguaje y una atmósfera comunes a la arquitectura y a las distintas artes: la pintura, la escultura, la literatura, el teatro, la música y, sobre todo, las artes aplicadas a la industria.

El Modernismo italiano a lo largo de los años ha sido objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valoración, pero se echó en falta la organización de una gran exposición que fuera capaz

de recrear el lenguaje y la identidad común a las distintas artes y, sobre todo, la excelencia de ese ambiente irrepetible, rebotante tanto de ese optimismo como de esa inquietud que la modernidad expresaba. Básicamente, el *Liberty* es un estilo de vida, una moda, una afición, una representación de la época que, marcada por la crisis de la cultura europea entre dos siglos, se transfigura, convirtiéndose en la cultura de la misma crisis. Su instrumento principal es la línea sinuosa, fluctuante, que refleja en su recorrido y en su desarrollo el movimiento en acto. La mujer, que se representó frágil, superba y carnal a la vez, es la protagonista principal, emblema del deleite y de la libertad.

Las salas de los Museos San Domenico acogen una exposición que intentará combinar la pintura con la escultura y las artes decorativas, a partir de los ventanales de hierro forjado, pasando por los muebles y los objetos de decoración, hasta llegar a los tejidos.

T2Trad27

El estilo Liberty para una Italia más moderna

El Liberty ha representado para Italia una tendencia, un movimiento de renovación, en la afirmación de una nueva estética que representase las aspiraciones del país hacia la modernidad, para superar el historicismo y el naturalismo que habían dominado el siglo XIX.

La fuerza del “estilo floral”, como también se le llamó, fue crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las diversas artes: pintura, escultura y literatura, teatro y música, y en particular las artes aplicadas e industriales.

El Liberty italiano ha sido durante años objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valorización. Sin embargo, lo que no se ha producido ha sido una exposición capaz de recuperar el lenguaje y la identidad común a las diferentes artes y, en particular, el carácter excepcional de aquel tiempo irrepetible, imbuido del optimismo y también de la inquietud causados por la modernidad. Se podría definir el Liberty como un estilo de vida, una moda, un placer, la representación del tiempo que, con la crisis de la cultura europea entre los dos siglos, se convierte en una transfiguración, en una cultura de la crisis. Se basa principalmente en la línea sinuosa, fluctuante, cuyo dibujo corresponde, en su propio hacerse, a la idea del movimiento. Protagonista principal es la mujer, personaje antiguamente débil, soberbio y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas de Los Museos de San Domenico acogen una muestra cuyo intento es conectar la pintura a la escultura y a las artes aplicadas, desde las vidrieras de hierro forjado, hasta los muebles, los elementos de ornamentación y los tejidos.

T2Trad28

EL MODERNISMO. UN ESTILO PARA LA ITALIA MODERNA

El modernismo ha sido para Italia una tendencia, una corriente de renovación, una afirmación de una nueva estética que representara la aspiración del país a la modernidad, sobrepasando el historicismo y el naturalismo que habían caracterizado el siglo XIX.

El modernismo, también llamado en Italia *stile floreale*, logró crear un lenguaje y una atmósfera común entre la arquitectura y las distintas artes: la pintura, la escultura, la literatura, el teatro, la música y especialmente las artes aplicadas a la industria.

A lo largo de los años el modernismo italiano ha sido objeto de investigaciones, estudios, restauración y de iniciativas de valoración. Lo que ha faltado ha sido una exposición grande para devolver el lenguaje y la identidad común a las diferentes artes y sobre todo la excepcionalidad de un clima irrepetible, caracterizado por el optimismo y al mismo tiempo por la inquietud de la modernidad. El modernismo es en sustancia un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que durante la crisis de la cultura europea entre los dos siglos se convierte en trasfiguración, cultura de la crisis. Su herramienta principal es una línea sinuosa, ondulante, que refleja, en el signo de su mismo devenir, el movimiento en curso. La protagonista es la mujer: figura frágil, soberbia y carnal al mismo tiempo, que simboliza el placer y la libertad.

Las salas de los Museos San Domenico, en Forlì, acogen una exposición, cuyo objetivo será establecer un diálogo entre la pintura, la escultura y las artes decorativas. Entre las obras expuestas habrá vidrieras, hierros forjados, muebles, objetos de decoración y tejidos.

T2Trad29

Gran exposición sobre el modernismo italiano en Forlì

El modernismo, o “estilo Liberty”, ha representado para Italia entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX una tendencia, un movimiento de renovación y de afirmación de una nueva estética que encarnase las aspiraciones del país a la modernidad, superando otras corrientes artísticas como historicismo y el naturalismo que se habían impuesto durante gran parte del siglo XIX.

La fuerza del “estilo floral”, otro nombre del modernismo italiano, fue la de crear un lenguaje y una atmósfera común entre la arquitectura y las diferentes artes: la pintura, la escultura, la literatura, el teatro, la música y especialmente las artes aplicadas a la industria.

El modernismo italiano ha sido durante años objeto de investigaciones, estudios, obras de restauración e iniciativas de valorización. Sin embargo, se echaba en falta una gran exposición capaz de devolver el lenguaje y la identidad común a las diferentes artes y, en particular, de restituir la excepcionalidad de aquel clima irrepetible, teñido de optimismo, pero también de inquietud hacia la modernidad. En sustancia, el modernismo italiano es un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que, durante la crisis de la cultura europea entre dos siglos, se convierte en transfiguración, en cultura de la crisis. Su principal instrumento es la línea sinuosa, fluctuante, que refleja en el trazo, en su mismo devenir, el movimiento en acto. Su protagonista es la mujer, una figura al mismo tiempo frágil, soberbia y carnal, la imagen del placer y de la libertad.

Las salas de los museos San Domenico de Forlì, que se ubica a unos setenta kilómetros de Bolonia, acogen una exposición que tratará de hacer dialogar la pintura con la escultura y las artes decorativas, desde los vitrales hasta el hierro forjado, los muebles, la decoración y los tejidos.

T2Trad30

El estilo Liberty para una Italia más moderna

El Liberty ha representado para Italia una tendencia, un movimiento de renovación, en la afirmación

de una nueva estética que representase las aspiraciones del país hacia la modernidad, para superar el historicismo y el naturalismo que habían dominado el siglo XIX.

La fuerza del “estilo floral”, como también se le llamó, fue crear un lenguaje y una atmósfera comunes entre la arquitectura y las diversas artes: pintura, escultura y literatura, teatro y música, y en particular las artes aplicadas e industriales.

El Liberty italiano ha sido durante años objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valorización. Sin embargo, lo que no se ha producido ha sido una exposición capaz de recuperar el lenguaje y la identidad común a las diferentes artes y, en particular, el carácter excepcional de aquel tiempo irreplicable, imbuido del optimismo y también de la inquietud causados por la modernidad. Se podría definir el Liberty como un estilo de vida, una moda, un placer, la representación del tiempo que, con la crisis de la cultura europea entre los dos siglos, se convierte en una transfiguración, en una cultura de la crisis. Se basa principalmente en la línea sinuosa, fluctuante, cuyo dibujo corresponde, en su propio hacerse, a la idea del movimiento. Protagonista principal es la mujer, personaje antiguamente débil, soberbio y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas de Los Museos de San Domenico acogen una muestra cuyo intento es conectar la pintura a la escultura y a las artes aplicadas, desde las vidrieras de hierro forjado, hasta los muebles, los elementos de ornamentación y los tejidos.

T2Trad31

MODERNISMO. ESTILO DE LA ITALIA MODERNA

En Italia el modernismo ha representado un movimiento de renovación y una tendencia en la afirmación de una nueva estética capaz de encarnar la aspiración a la modernidad del país, dejando atrás historicismo y naturalismo que habían dominado durante gran parte del siglo XIX.

La fuerza del estilo floreal, así llamado en Italia, fue crear un lenguaje y una atmósfera común entre la arquitectura y las diferentes artes: pintura, escultura y literatura, teatro y música y especialmente el arte aplicado a la industria.

A lo largo de los años el modernismo italiano ha sido objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas para la valorización. Sin embargo, ha faltado una gran exposición para devolver el lenguaje y la identidad común a los diferentes artes y, en particular, el carácter excepcional de ese clima irreplicable, imbuido por el optimismo y por la inquietud expresados por la modernidad. En definitiva, el modernismo es un estilo de vida, una moda, un gusto, una representación del tiempo que se ha hecho transfiguración en la crisis de la cultura de Europa entre los dos siglos, la cultura de la crisis. Su principal instrumento es la línea curva y ondulante que refleja el movimiento en su evolución. La mujer es la protagonista, una figura frágil, pero al mismo tiempo superba y carnal, imagen del placer y de la libertad.

Las salas de los Museos de San Domenico en Forlì, alojan una exposición que intenta poner en comunicación la pintura con la escultura y las artes decorativas, a partir de los vitrales

hasta llegar a los hierros forjados, a los muebles, a los objetos de decoración y a los tejidos.

T2Trad32

“Liberty”, el estilo extravagante en la Italia moderna.

En Italia el excéntrico estilo Liberty representó una tendencia, un movimiento de renovación, afirmando la nueva estética capaz de encarnar las aspiraciones del país hacia la modernidad, superando el historicismo y el naturalismo que habían dominado en gran parte del siglo XIX.

La fuerza de este estilo, denominado también estilo Floreal, fue aquella de crear un lenguaje y una atmósfera común entre la arquitectura y otros tipos de arte como; la pintura, la escultura y la literatura, el teatro y la música, y principalmente las artes aplicadas a la industria.

Durante años el estilo Liberty ha sido objeto de investigaciones, estudios, restauraciones e iniciativas de valorización. Sin embargo, faltaba una gran exposición que pudiera restituir el lenguaje y la identidad común presentes en los diferentes tipos de arte y sobretodo el clima excepcional irrepetible, no solo invadido por el optimismo sino también por la inquietud que explicitaba la modernidad. Su principal instrumento es la línea sinuosa, fluctuante que refleja los signos de lo que se convertirá, el movimiento en sí. La mujer es la protagonista central, la figura en un período frágil: magnífica y carnal. Símbolo del placer y de la libertad.

Las salas del Musei di San Domenico acogen la exposición que intenta crear un diálogo entre la pintura, la escultura y las artes decorativas desde las vitrinas en hierro forjado, los muebles, objetos para la decoración y los tejidos.

TEXTO 3

Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori

Traduzione dall' italiano in spagnolo II (L1)

Instrucciones:

Traducir al español el siguiente texto utilizando todos los instrumentos en línea a disposición a excepción de programas de traducción automática ni asistida (incluido Google Translator).

El texto original se publicó en la página web <http://www.mostrefondazioneforli.it> y el texto meta se publicará en la sección de cultura de un periódico español e irá dirigido a lectores no expertos de arte

Tiempo: 1 h 30'

GLI AFFRESCHI DEL REFETTORIO

La decoración pictórica del refettorio scoperta nel corso dei primi sondaggi effettuati nel 1996 è oggi interamente restaurata. Sulla parete nord-est è collocato un affresco ripartito in tre scene da elementi architettonici. La scena centrale raffigura la Crocifissione alla presenza della Madonna, di Maria Maddalena, di San Giovanni Evangelista e del committente. Le due scene laterali illustrano due eventi particolarmente significativi della vita di San Domenico: a sinistra, l'apparizione dei santi Pietro e

Paolo che consegnano a San Domenico il bastone e il libro dei Vangeli, mentre egli vede i suoi confratelli que vanno ad evangelizzare il mundo; a derecha, San Domenico resuscita el giovane Napoleone Orsini caído de caballo. Un documento del 1520 ne fa atribuirle l'execución a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

Sulla parete sud-ovest è stato riportato alla luce un altro dipinto murale che si presentava ricoperto da molti strati d'intonaco. Un'architettura tripartita fa da sfondo ad un evento miracoloso della vita di San Domenico: il miracolo dei pani, tema prediletto dai Domenicani per ornare i refettori in alternativa all'Ultima Cena.

L'ecclettica tavolozza, la predilezione per i toni squillanti ed i cangiantismi, oltre che le scelte iconografiche e le soluzioni adottate, ci testimoniano la cultura artistica policentrica propria del territorio forlivese, che nel '500 ruota fra arcaismi neo-quattrocenteschi ed innovazioni desunte dalla grande maniera consolidata a Roma da Michelangelo e Raffaello.

(Texto adaptado 230 palabras)

http://www.mostrefondazioneforli.it/it/il_complesso_di_san_domenico/

T3Trad1

LOS FRESCOS DEL COMEDOR

La decoración pictórica del comedor del conjunto de San Domenico de Forlì se descubrió durante los primeros estudios realizados para su restauración en 1996 y a día de hoy está renovada por completo. La pared noreste presenta un fresco que está compuesto por tres escenas, divididas por elementos arquitectónicos. La escena central representa la Crucifixión, con la presencia de la Virgen María, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del comitente del cuadro. Las dos escenas laterales presentan dos eventos muy significativos en la vida de Santo Domingo (el santo al que está dedicado el conjunto forlives). El fresco de la izquierda muestra la aparición de los santos Pedro y Pablo que entregan a Santo Domingo el cayado y el libro de los Evangelios, mientras que sus hermanos van predicando por el mundo. El fresco de la derecha muestra a Santo Domingo que resucita el joven cardenal Napoleone Orsini que se había caído del caballo. Según un documento de 1520, los frescos serían una obra de Girolamo Ugolini.

En la pared suroeste se ha sacado a la luz otra pintura mural que estaba escondida bajo varias capas de enlucido. La arquitectura tripartita acoge la representación de un evento milagroso en la vida de Santo Domingo: el milagro de los panes. Esta era la temática predilecta por los dominicanos para decorar los comedores, sustituyéndose a la de la Última Cena.

Su ecléctica gama de colores, la predilección por las tonalidades intensas y por la variabilidad de los matices junto con sus elecciones iconográficas, testimonian la cultura artística multicéntrica típica del territorio forlives, que durante el siglo XVI se desarrollaba entre los arcaísmos del Prerrenacimiento y las innovaciones fruto de la *grande maniera*, estilo consolidado en Roma por Miguel Ángel y Rafael, como mezcla entre el arte clásico y las novedades del Renacimiento.

T3Trad2

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

Los primeros sondeos llevados a cabo en 1996 en el refectorio marcaron el descubrimiento de los frescos que decoraban la sala en origen. Hoy, esta decoración pictórica está restaurada por completo. En la pared noreste se coloca un fresco dividido en tres escenas por elementos arquitectónicos. La escena central retrata la Crucifixión con la Virgen, María Magdalena, San Juan Evangelista y el mecenas. Las dos escenas laterales representan dos eventos muy significativos de la vida de San Domingo. A la izquierda, la aparición de los santos Pedro y Pablo que le entregan el bastón y el libro de los Evangelios, mientras él mira a sus hermanos que van a evangelizar el mundo. A la derecha, San Domingo resucita al joven Napoleone Orsini, que cayó de su caballo. Un documento de 1520 atribuye la realización del fresco a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argenti.

En la pared suroeste se desveló otra pintura mural que se presentaba recubierta por varias capas de yeso. Una arquitectura tripartita hace de fondo a un evento milagroso de la vida de San Domingo: el milagro de los panes. Este es el sujeto predilecto de los monjes Dominicos para adornar los refectorios, como alternativa a la Última Cena.

El uso experto de los colores, la predilección para los tonos brillantes y enérgicos, además de las elecciones iconográficas y las soluciones adoptadas testimonian la cultura artística policéntrica del territorio forlívés. En el siglo XVI, este oscila entre arcaísmos neo-renascimentistas e innovaciones aprendidas del gran estilo de Miguel Ángel Buonarroti y Rafael Sanzio en Roma.

T3Trad3

LOS FRESCOS DEL COMEDOR

La decoración pictórica del comedor del conjunto de San Domenico de Forlì se descubrió durante los primeros estudios realizados para su restauración en 1996 y a día de hoy está renovada por completo. La pared noreste presenta un fresco que está compuesto por tres escenas, divididas por elementos arquitectónicos. La escena central representa la Crucifixión, con la presencia de la Virgen María, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del comitente del cuadro. Las dos escenas laterales presentan dos eventos muy significativos en la vida de Santo Domingo (el santo al que está dedicado el conjunto forlívés). El fresco de la izquierda muestra la aparición de los santos Pedro y Pablo que entregan a Santo Domingo el cayado y el libro de los Evangelios, mientras que sus hermanos van predicando por el mundo. El fresco de la derecha muestra a Santo Domingo que resucita al joven cardenal Napoleone Orsini que se había caído del caballo. Según un documento de 1520, los frescos serían una obra de Girolamo Ugolini.

En la pared suroeste se ha sacado a la luz otra pintura mural que estaba escondida bajo varias capas de enlucido. La arquitectura tripartita acoge la representación de un evento milagroso en la vida de Santo Domingo: el milagro de los panes. Esta era la temática predilecta por los dominicanos para decorar los comedores, sustituyéndose a la de la Última Cena.

Su ecléctica gama de colores, la predilección por las tonalidades intensas y por la variabilidad de los matices junto con sus elecciones iconográficas, testimonian la cultura artística multicéntrica típica del territorio forlives, que durante el siglo XVI se desarrollaba entre los arcaísmos del Prerrenacimiento y las innovaciones fruto de la *grande maniera*, estilo consolidado en Roma por Miguel Ángel y Rafael, como mezcla entre el arte clásico y las novedades del Renacimiento.

T3Trad4

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración pictórica del refectorio, descubierta durante las inspecciones realizadas en 1996, se encuentra hoy restaurada por entero. En la pared noroeste se halla un fresco dividido en tres escenas mediante elementos arquitectónicos. La escena central representa la Crucifixión en presencia de la Virgen, María Magdalena, san Juan Evangelista y el mecenas. Las dos escenas laterales ilustran dos eventos especialmente significativos de la vida de santo Domingo de Guzmán. A la izquierda se puede admirar la aparición de los santos Pedro y Pablo que le entregan a santo Domingo el bastón y el Evangelio mientras él ve a sus cofrades que van a evangelizar el mundo. A la derecha, santo Domingo resucita al joven cardenal Napoleón Orsini, caído del caballo. Un documento de 1520 atribuye su realización a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared sudoeste ha sido exhumada otra pintura mural que se encontraba cubierta de muchas capas de revoque. Aquí, sobre una estructura tripartida, está representado el milagro de los panes, evento milagroso en la vida de santo Domingo y tema predilecto de los dominicos para decorar refectorios como alternativa a la Última Cena.

La ecléctica paleta, la predilección por tonalidades intensas y tornasoladas, así como las elecciones iconográficas y las soluciones adoptadas, demuestran la cultura artística polifacética del territorio forlives, que en el siglo XVI se caracterizó por arcaísmos neo-renacentistas e innovaciones inspiradas por el estilo de Miguel Ángel y Rafael, ya consolidado en Roma

T3Trad5

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración pictórica del refectorio, que se descubrió durante los primeros sondeos de 1996, hoy en día está enteramente restaurada. En la pared noreste, se encuentran unos frescos divididos en tres escenas gracias a elementos arquitectónicos. La escena central representa la crucifixión en presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del comisionista de la obra. Las dos escenas laterales presentan dos momentos significativos de la vida de San Domingo. A la izquierda, la aparición de los Santos Pedro y Paulo que entregan el báculo y los evangelios a San Domingo, que entretanto ve a sus hermanos yendo a evangelizar el mundo. A la derecha, San Domingo resucita al joven Napoleón Orsini, que se había caído del caballo. Según un testimonio del año 1520, los frescos deberían atribuirse a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere. En la pared suroeste, fue sacada a la luz otra pintura mural, que se presentaba cubierta de muchas capas de revoque. El milagro de los panes de San Domingo, se estalla en una arquitectura tripartita.

Este evento milagroso de la vida del santo, representa unos de los temas favoritos por los Dominicanos, que así decoraban los refectorios como alternativa a la Santa Cena. La rica paleta, la predilección por los tonos llamativos y los cambios de color, la elección iconográfica y los remedios adoptados, testimonian la cultura artística policéntrica de la provincia de Forlí. En esta ciudad, durante el siglo XVI, se alternaban arcaísmos neorrenacentistas y innovaciones conseguidas gracias al estilo estético llamado “la grande maniera”, acuñado por los artistas italianos Miguel Ángel y Rafael Sanzio en Roma.

T3Trad6

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración pictórica del refectorio fue descubierta durante los primeros estudios llevados a cabo en 1996 y ahora está completamente restaurada. En la pared noreste los frescos están divididos en tres escenas de elementos arquitectónicos. La escena central representa la crucifixión en presencia de la Virgen, María Magdalena, San Juan Evangelista y el comitente. Las dos escenas laterales ilustran dos eventos particularmente significativos de la vida de Santo Domingo: a la izquierda, la aparición de los santos Pedro y Pablo entregando el palo y el libro de los Evangelios a Santo Domingo, mientras mira a sus hermanos evangelizar en el mundo; a la derecha, Santo Domingo resucita al joven Napoleón Orsini caído del caballo. Un documento del 1520 atribuye la realización a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared suroeste, se descubrió otro fresco que estaba cubierto de muchas capas de yeso. Una arquitectura tripartita constituye el telón de fondo de un evento milagroso en la vida de Santo Domingo: el Milagro de los Panes, tema favorito por los dominicanos para decorar los refectorios como alternativa a la Última Cena.

La paleta ecléctica, la preferencia por tonalidades vivas y el “cangiantismo”, así como las elecciones iconográficas y las soluciones adoptadas, atestiguan la cultura artística policéntrica del territorio forlives, que en el siglo XV conoce los arcaísmos e innovaciones renacentistas derivadas de la “grande maniera” aprendida en Roma por Michelangelo y Raffaello.

T3Trad7

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración pictórica del refectorio se descubrió durante las primeras prospecciones en 1996 y ha sido hoy completamente restaurada. En la pared de noroeste se halla un fresco dividido en tres escenas por elementos arquitectónicos. La escena central representa la Crucifixión en presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del comisionista. Las escenas laterales reproducen dos eventos cruciales de la vida de Santo Domingo de Gúzman. En la de izquierda se puede apreciar la aparición de los Santos Pedro y Paolo. Éstos entregan a Santo Domingo el bastón y los Evangelios, mientras él ve a a sus cofrades que parten para evangelizar el mundo. En la de derecha, Santo Domingo resucita al joven Napoleone Orsini caído de su caballo. Un documento del 1520 atribuye las obras a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

Otra pintura mural ha sido restaurada en la pared del suroeste, donde se encontraba cubierta por varios estratos de yeso. La arquitectura forma tres arcos que sirven como fondo para el milagro de los panes de Santo Domingo. Este tema, evento milagroso en el que los panes fueron llevados por ángeles, es uno de los predilectos por los frates Dominicanos a la hora de decorar los refectorios, como alternativa a La Última Cena.

La paleta ecléctica de colores, así como la presencia de tonalidades fuertes y el uso del estilo *Cangiante*, uno de los típicos del Renacimiento italiano. Todos elementos que junto a las elecciones iconográficas testimonian el policentrismo de la cultura artística forlívés. Cultura que en el siglo XIV se mueve entre arcaísmos del primer Renacimiento e innovaciones inspiradas al estilo de los grandes Michelangelo y Raffaello, ya consolidado en Roma.

T3Trad9

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración pictórica del refectorio descubierta durante los primeros estudios realizados en 1996 está completamente restaurada. En la pared noreste se encuentra un fresco dividido, con elementos arquitectónicos, en tres escenas. La escena central representa la crucifixión frente a la Madona, María Magdalena, San Juan Evangelista y el encargado. Las dos escenas situadas en las partes laterales ilustran dos acontecimientos sobresalientes de la vida de Santo Domingo: a la izquierda, la aparición de San Pedro y San Pablo que entregan a Santo Domingo el palo y el libro de los Evangelios, mientras que el ve a sus hermanos evangelizando el mundo. A la derecha, Santo Domingo resucita el joven Napoleón Orsini caído de caballo. Gracias a un documento de 1520 la realización de esta obra se atribuye al hijo de Girolamo Ugolini, Marco Antonio Argentiere. En la pared suroeste se encontró otro mural cubierto por varias capas de revoque. Un arquitectura tripartida hace de fondo a un acontecimiento milagroso de la vida de Santo Domingo: el milagro de los panes, tema favorito de los dominicanos para adornar los refectorios en alternativa a la Última Cena. L'ecléctica paleta, la predilección por los tonos brillantes, la iridiscencia y las opciones iconográficas, demuestran el valor de la cultura artística de la zona de Forlì, que en el siglo XVI representa una mezcla entre arcaísmos neoquattrocenteschi e innovaciones procedentes de Roma por Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad10

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

En 1996, durante las primeras investigaciones, se descubrió la decoración pictórica del refectorio, que hoy está enteramente restaurada. En la pared de nordeste se encuentra un fresco repartido en tres escenas por elementos arquitectónicos. La escena central representa la Crucifixión en presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del mandante. Las dos escenas laterales ilustran dos acontecimientos muy significativos de la vida de Santo Domingo: a la izquierda, la aparición de los santos Pedro y Pablo que le entregan el báculo y el libro de los Evangelios, mientras él ve a sus compañeros que se aprestan a evangelizar el mundo; a la derecha, Santo Domingo resucita al joven Napoleón Orsini, que se ha caído del caballo. Según un documento de 1520, estas pinturas son obra de Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared suroeste, debajo de muchas capas de enlucido, se ha hallado otra pintura mural. Una arquitectura tripartita es el telón de fondo de un evento milagroso en la vida de Santo Domingo: la multiplicación de los panes, tema favorito de los dominicos para decorar los comedores, como alternativa a la Última Cena.

La paleta eclética, la predilección por los colores llamativos y los tornasoles, así como las elecciones iconográficas y las soluciones adoptadas, nos dan testimonio de la cultura artística policéntrica que caracteriza el territorio forlives. Este, durante el siglo XVI, se balanceaba entre los arcaísmos del Renacimiento temprano y las innovaciones derivadas de la gran manera, consolidada en Roma por Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad11

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

Los frescos del refectorio del los Museos San Domenico de Forlì, descubiertos en 1996, hoy están completamente restaurados. En la pared noreste emerge un fresco dividido en tres escenas por elementos arquitectónicos. La escena central representa la Crucifixión a la presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del comitente de la obra. Las dos escenas laterales muestran dos eventos de particular importancia en la vida de San Domingo: a la izquierda la aparición de San Pedro y San Paulo que le entregan a San Domingo el báculo pastoral y el libro de los Evangelios en el momento en el que está viendo a sus cofrades ir a evangelizar al mundo. A la derecha, San Domingo que resucita al joven cardenal Napoleón Orsini que se había caído de su caballo. Un documento de 1520 atribuye la ejecución de este fresco a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiére.

En la pared suroeste, han exhumado otro fresco que se presentaba con muchas capas de enlucido. Una arquitectura tripartida que está a la base de un evento de la vida de San Domingo: el milagro de los panes, tema predilecto por los dominicos para decorar los refectorios en lugar de *La última cena*.

La ecléctica paleta, la predilección por las tonalidades llamativas y fugaces, además de las elecciones iconográficas y de las soluciones adoptadas, representan la cultura artística y policéntrica característica del territorio forlives. Esta manera de pintar, típica del Cinquecento italiano, toma su inspiración de los arcaísmos de los primeros años del Quattrocento y las innovaciones deducidas del arte consolidado en Roma por Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad12

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

Han emergido pinturas apreciadas en el que antiguamente era el refectorio del convento de Santo Domingo de Forlì. Descubiertas en 1996 durante las primeras investigaciones, hoy aparecen completamente restauradas. En la pared nororiental se sitúa un fresco con tres falsas columnas que separan tres escenas distintas. En el centro está representada la Crucifixión en presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del comitente de la obra. Las secciones laterales muestran dos acontecimientos muy relevantes en la vida de Santo Domingo. A la izquierda, la aparición de San Pedro y San Pablo que entregan a Santo Domingo el cayado y el libro de los Evangelios, mientras sus hermanos parten para evangelizar el mundo. A la derecha está la figura de Santo Domingo que resucita al joven Napoleón Orsini, futuro cardenal, muerto por haber caído de su caballo. Según un documento de 1520, los frescos deben atribuirse a Girolamo Ugolini.

La pared del sur-oeste presenta un fresco que emergió después de años bajo varias capas de enlucido. Una arquitectura tripartita funciona como escenario de un evento milagroso de la vida de Santo Domingo: el milagro de los panes. Se trata del tema predilecto por los Dominicanos para la decoración de sus refectorios, como alternativa a la Última Cena.

La ecléctica paleta y la predilección por tonalidades brillantes y variadas, junto con las elecciones iconográficas y las soluciones adoptadas, son testigo de la cultura artística policéntrica del área de Forlì. De hecho, en el siglo XVI, la escena del arte de la ciudad se movía entre arcaísmos procedentes del Renacimiento temprano e innovaciones tomadas por la gran manera de Miguel Ángel y Rafael consolidadas en Roma.

T3Trad13

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

Durante los primeros estudios realizados en el 1996 se descubrió la decoración pictórica del refectorio que, hoy en día, ha sido restaurada completamente. En la pared noreste está colocado un fresco que se reparte entre tres escenas mediante elementos arquitectónicos. La escena central representa la crucifixión con la Virgen, los santos María Magdalena y Juan Evangelista juntos con el comitente. Las dos escenas laterales ilustran dos considerables eventos de la vida de Santo Domingo: a la izquierda, la aparición de los apóstoles San Pedro y San Pablo que hacen entrega a Santo Domingo del báculo y el libro de los Evangelios, mientras que él mismo observa a sus cofrades que van a evangelizar al mundo; a la derecha, Santo Domingo resucita al joven Napoleone Orsini que se cayó del caballo. Un documento de 1520 atribuye la realización a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared suroeste se redescubrió otro mural que estaba recubierto por muchas capas de yeso. Una arquitectura tripartita enmarca un evento milagroso de la vida de Santo Domingo: el milagro de la multiplicación de los panes, tema al que los dominicanos dan preferencia y que ponen en primer plano como alternativa a la Última Cena.

La ecléctica paleta de colores, la predilección por las tonalidades chillonas y cambiantes, así como las decisiones iconográficas y las soluciones adoptadas, declaran la cultura artística multipolar característica de la ciudad de Forlì, que en el siglo XVI se enfocó en los arcaísmos de los primeros años de esta época y las innovaciones inferidas por el genial estilo de Miguel Ángel y Rafael Sanzio que fue consolidado en Roma.

T3Trad14

Los frescos del refectorio

La decoración pictórica del refectorio, que fue descubierta durante las investigaciones realizadas en 1996, hoy ha sido restaurada por entero. En la pared noreste se encuentra un fresco dividido en tres escenas mediante elementos arquitectónicos. La escena central representa la Crucifixión en presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del encargante. Las dos escenas laterales muestran dos acontecimientos muy importantes de la vida de Santo Domingo: a la izquierda, la aparición de San Pedro y San Pablo que entregan a Santo Domingo el bastón y el Evangelio, mientras que él ve a sus cofrades evangelizando el mundo; a la derecha, Santo Domingo resucita al joven Napoleón Orsini que se había caído del caballo. Un documento de 1520 atribuye la realización del fresco a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared suroeste se sacó a la luz otra pintura mural que estaba cubierta por muchas capas de enlucido. Una arquitectura tripartita constituye el fondo de un acontecimiento prodigioso de la vida de Santo Domingo: el milagro de los panes, tema predilecto por los dominicos para decorar los refectorios como alternativa a la Última Cena.

La paleta ecléctica, la preferencia de los tonos fuertes y temporales, además de la selección iconográfica y de las soluciones elegidas, nos testimonian la cultura artística multicéntrica típica de Forlì, que en el siglo XVI se desarrolla entre arcaísmos del siglo XV e innovaciones que se desprenden del gran estilo consolidado en Roma por Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad15

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

Hoy la decoración pictórica del refectorio, que ha sido descubierta gracias a los primeros estudios realizados en 1996, está completamente restaurada. En la pared noreste se encuentra un fresco en el que, gracias a los elementos arquitectónicos, es posible distinguir tres escenas. La escena central representa la crucifixión en presencia de la Virgen, de Santa María Magdalena, de San Juan Evangelista y del encargante. Las dos escenas en los lados ilustran dos eventos especialmente significativos de la vida de San Domenico. A la izquierda encontramos la aparición de los santos Pedro y Pablo, quienes entregan a San Domenico el bastón y el Evangelio, mientras este ve a sus cofrades que van a evangelizar el mundo. A la derecha, en cambio, San Domenico resucita al joven Napoleón Orsini que se ha caído del caballo. Un documento que data de 1520 atribuye la realización de estos frescos a Girolamo Ugolini, el hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared suroeste ha sido descubierta otra pintura mural que estaba recubierta por muchas capas de enlucido. Una arquitectura tripartida enmarca un evento milagroso de la vida de San Domenico, es decir el milagro de los panes, un tema con los que los dominicos amaban adornar los refectorios en lugar de la Santa Cena.

El estilo ecléctico y la predilección por los tonos intensos y por el cangiantismo, además de las selecciones iconográficas y de las soluciones adoptadas, testimonian la cultura artística multicéntrica típica del territorio de Forlì, que en 1500 se basaba en arcaísmos neorrenacentistas e innovaciones procedentes del Manierismo que se consolidó en Roma gracias a Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad16

Descubiertos algunos frescos en el refectorio

Le decoración de las pinturas del refectorio descubierta durante las primeras encuestas realizadas en 1996 ahora está totalmente restaurada. En la pared noreste, hay un fresco repartido en tres escenas por medio de unos elementos arquitectónicos. La escena central representa la crucifixión con la Madona, María Magdalena, San Juan Evangelista y el comitente del cuadro. Las dos escenas laterales ilustran dos eventos particularmente significativos en la vida de San Domenico: a la izquierda, la aparición de los santos Pedro y Pablo que entregan el bastón y los libros de los Evangelios a San Domenico, mientras él ve a sus hermanos que van a evangelizar el mundo. En cambio, a la derecha, podemos ver a San Domenico que resucita al joven Napoleón Orsini que se cayó de su caballo. Un documento de 1520 atribuyó la ejecución a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiére.

En la pared de sud-oeste, se ha descubierto otro fresco que estaba cubierto con muchas capas de yeso. Una arquitectura tripartita es el telón de fondo para un evento milagroso en la vida de San Domenico: se trata del milagro de los panes, un tema favorito de los dominicanos para adornar los refectorios como una alternativa a la Última Cena.

La paleta ecléctica, la predilección por los tonos brillantes y los cantangismos, así como las opciones iconográficas y las soluciones adoptadas, nos muestran aquella cultura artística policéntrica típica del área de Forlì, que en el siglo XVI rotaba entre arcaísmos del siglo XV e innovaciones derivadas del estilo clásico que se había consolidado en Roma gracias a Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad17

Los frescos del refectorio

La decoración pictórica del refectorio que se descubrió durante las primeras análisis llevadas a cabo en 1996, hoy está completamente restaurada. En la pared noreste se encuentra un fresco con 3 escenas divididas por elementos arquitectónicos. La escena central representa la Crucifixión en presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del comisionista. Las dos escenas laterales representan dos eventos especialmente significativos de la vida de Santo Domingo: a la izquierda, la aparición de San Pedro y de San Pablo que le entregan a Santo Domingo el bastón y el libro de los Evangelios, mientras que él mira a sus cofrades que se van a evangelizar el mundo; a la derecha, Santo Domingo resucita al joven Napoleón Orsini que se había caído de su caballo. Un documento de 1520 indica que el fresco puede atribuirse a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiére.

En la pared suroeste, se ha sacado a la luz otra pintura que se encontraba cubierta por muchas capas de enlucido. Una arquitectura tripartida hace de escenario a un evento milagroso de la vida de Santo Domingo: el milagro de los panes, el tema favorito de los Dominicos para la decoración de los refectorios como alternativa a la Última Cena.

Una paleta ecléctica, la predilección por los tonos llamativos y los efectos tornasolados, así como las elecciones iconográficas y las soluciones aplicadas, son un testimonio de la cultura artística policéntrica propia del territorio de Forlì, que en 1500 volteaba entre arcaísmos neo-cuatrocentistas e innovaciones heredadas de la gran manera que se había consolidado en Roma gracias a Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad18

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO DE SANTO DOMINGO

Hoy se ha completamente restaurado la decoración pictórica del refectorio del antiguo convento de Forlì que fue descubierta a lo largo de los primeros sondeos que se llevaron a cabo en 1996. En la pared noreste se encuentra un fresco que está dividido en tres secciones mediante elementos arquitectónicos. La escena central representa la crucifixión de Jesús a la que asisten la Virgen María, [María Magdalena](#), San Juan el Apóstol y el verdugo, mientras que las escenas laterales retratan dos eventos muy significativos en la vida de Santo Domingo. A la izquierda se encuentra la aparición de San Pedro y San Pablo que entregan a Santo Domingo el bastón y los Evangelios mientras que él mira la evangelización del mundo que llevan a cabo sus cofrades; y a la derecha se pinta a Santo Domingo mientras que resucita al joven Napoleone Corsini tras una caída de caballo. Un documento de 1520 atribuye su realización a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared sudeste se sacó a la luz otra pintura mural que estaba cubierta por muchas capas de enlucido. Una arquitectura tripartida sirve de fondo a la escena del milagro de los panes, un evento milagroso que marcó la vida de Santo Domingo de Guzmán, que ha sido el tema que los dominicos han elegido para decorar las paredes del refectorio en vez de la Última Cena.

Un abanico de colores ecléctico, la predilección de tonos chillones y tornasolados, además de las escenas iconográficas y las soluciones adoptadas, son testigo de una cultura artística policéntrica propia de la zona de Forlì que en el siglo XVI se caracterizaba por alternar arcaísmos neo-renacentistas e innovaciones que se inspiran al gran estilo que Miguel Ángel y Raffaello consolidaron en Roma.

T3Trad19

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración pictórica del refectorio, descubierta durante los primeros sondeos efectuados en 1996, ahora está completamente restaurada. En la pared noroeste, elementos arquitectónicos dividen el fresco en tres escenas. La escena central representa la Crucifixión en presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del encargante. Las dos escenas laterales representan dos acontecimientos muy importantes de la vida de San Domingo: a la izquierda se puede admirar la aparición de los santos Pedro y Pablo que entregan a San Domingo el báculo y el libro de los Evangelios, mientras él mira a sus cofrades que evangelizan el mundo; en la parte derecha, San Domingo resucita al joven Napoleón Orsini, caído de caballo. Un documento de 1520 atribuye la ejecución del fresco a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared suroeste ha sido sacada a la luz otra pintura mural, que estaba recubierta de muchas capas de enlucido. Un elemento arquitectónico, que divide la pared en tres, es el fondo de un acontecimiento milagroso de la vida de San Domingo: el milagro de los panes, el tema predilecto de los dominicanos

para decorar los refectorios en vez del Cenáculo.

La eclética paleta, la predilección por los colores vivos y por el efecto de la variación de los tonos según el cambio de la luz, además de las elecciones iconográficas tomadas y de las soluciones encontradas, testimonian la cultura artística multicéntrica del territorio de Forlì, que en el siglo XVI gira alrededor de arcaísmos del Neo-Quattrocento italiano y de las innovaciones sacadas de la labor pictórica de Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad20

Los frescos del refectorio

La decoración pictórica del refectorio que fue descubierta durante los primeros sondeos que se efectuaron en 1996 hoy está totalmente restaurada. En la pared noroeste se encuentra un fresco dividido en tres escenas mediante elementos arquitectónicos. La escena principal representa la Crucifixión en presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del encargante. Las dos escenas laterales muestran dos acontecimientos muy significativos de la vida de Santo Domingo: a la izquierda, la aparición de San Pedro y San Pablo que entregan a Santo Domingo el bastón y el Evangelio, mientras que él ve a sus cofrades evangelizando el mundo. A la derecha, Santo Domingo resucita al joven cardenal Napoleón Orsini que se había caído del caballo. Un documento de 1520 atribuye la realización del fresco a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared suroeste, salió a la luz otra pintura mural que estaba cubierta por varias capas de enlucido. Una arquitectura dividida en tres partes hace de fondo a un acontecimiento milagroso de la vida Santo Domingo: el milagro de los panes, un tema predilecto por los dominicos para decorar los refectorios como alternativa a la Última Cena.

La paleta eclética, la predilección de tonos intensos y temporales, además de la selección iconográfica y de las soluciones elegidas, nos testimonian la cultura artística multicéntrica típica de Forlì, que en siglo XVI se desarrolla entre arcaísmos del siglo XV e innovaciones que proceden del gran estilo que Miguel Ángel y Rafael consolidaron en Roma.

T3Trad21

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración del refectorio, que se ha descubierto en los primeros estudios llevados a cabo en 1996, está hoy enteramente restaurada. En la pared nordeste se puede ver un fresco dividido en tres escenas mediante elementos arquitectónicos. La escena central representa la crucifixión en presencia de la Virgen María, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del mandante. Mientras que, en las dos escenas laterales es posible admirar dos eventos particularmente significativos en la vida de Santo Domingo. A la izquierda, la aparición de San Pedro y San Pablo entregando a Santo Domingo el bastón y los cuatro Evangelios mientras que, ve a sus hermanos que se van a evangelizar el mundo. A la derecha, Santo Domingo que resucita a Napoleón Orsini, pintado cayendo de caballo. Un documento de 1520 le atribuye a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere, el mérito de este fresco.

En la pared sudoeste ha sido descubierto otro fresco que estaba cubierto por muchas capas de yeso. Una arquitectura dividida en tres partes que hace de fondo a un evento milagroso en la vida de Santo Domingo: el milagro de los panes, tema preferidos por los Dominicos para honrar los refectorios en alternativa a la Santa Cena.

La ecléctica paleta, la predilección por los colores llamativos y temporales, además de elecciones iconográficas y soluciones adoptadas, son todos elementos que nos testimonian la cultura artística policéntrica típica de la zona de Forlì, que en el siglo XVI rodaba entre arcaísmos de los principios del siglo XIV e innovaciones por parte de Miguel Ángel y Rafael, en Roma.

T3Trad22

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración pictórica del refectorio descubierta en las primeras encuestas hechas en 1996 hoy está completamente restaurada. En la pared noroeste está un fresco dividido en tres escenas por elementos arquitectónicos. En la escena central, que representa la Crucifixión, figuran la Virgen, María Magdalena, San Juan Evangelista y el comitente. Las dos escenas laterales enseñan dos acontecimientos particularmente significativos de la vida de Santo Domingo de Guzmán: a la izquierda, la aparición de San Pedro y San Pablo que entregan a Santo Domingo el báculo y los libros de los Evangelios, mientras él ve a sus cofrades listos para ir a evangelizar el mundo. A la derecha, en cambio, Santo Domingo resucita al joven Napoleón Orsini caído de su caballo. Un documento de 1520 atribuye la realización a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared suroeste fue sacada a la luz otra pintura mural que estaba cubierta por diferentes capas de revoque. Una arquitectura tripartita enmarca un evento milagroso de la vida de Santo Domingo: el milagro de los panes, tema predilecto por los Dominicos para adornar los refectorios como alternativa a la Última Cena.

La ecléctica paleta, la predilección para las tonalidades intensas y tornasoladas, además de las elecciones iconográficas y las soluciones adoptadas, testimonian la cultura artística multicéntrica propia del territorio de Forlì, que en el siglo XVI gira entre los arcaísmos del siglo XV y las innovaciones deducidas de la gran manera consolidada en Roma por Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad23

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración pictórica del refectorio que se descubrió en ocasión de los primeros sondeos realizados en 1996, hoy está completamente restaurada. La pared noreste presenta un fresco repartido por elementos arquitectónicos en tres escenas. La escena central representa la Crucifixión en presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del comisionista. Las dos escenas laterales ilustran dos eventos muy significativos de la vida de Santo Domingo: a la izquierda, la aparición de los santos Pedro

y Pablo que entregan a Santo Domingo el bastón y el libro de los Evangelios, mientras él ve a sus cofrades evangelizando el mundo; a la derecha, Santo Domingo resucita al joven Napoleone Orsini que se había caído de caballo. Un documento de 1520 atribuye la obra a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared suroeste aflora otra pintura mural que estaba cubierta por numerosas capas de enlucido. Una arquitectura tripartita es el fondo de un evento milagroso de la vida de Santo Domingo: el milagro de los panes, el tema favorito de los Dominicos para ornar los refectorios en alternativa a la *Última Cena*.

La paleta ecléctica, la predilección para los tonos llamativo e irisados, junto con las elecciones iconográficas y las soluciones adoptadas, nos testimonian la cultura artística policéntrica típica del territorio de Forlì, que durante el siglo XVI oscila entre arcaísmos neo cuatrocentistas e innovaciones introducidas y consolidadas en Roma por Miguel Ángel y Rafael Sanzio.

T3Trad24

Los frescos del refectorio

La decoración pictórica del refectorio descubierta durante las primeras investigaciones de 1996 ha sido completamente renovada. En la pared de noreste se halla un fresco dividido en tres escenas por elementos arquitectónicos. La escena central representa la crucifixión en presencia de la Virgen, María Magdalena, San Juan el Evangelista y del cliente. Las dos escenas laterales ilustran dos eventos particularmente significativos de la vida de Santo Domingo: a la izquierda, la aparición de los Santos Pietro y Paolo que entregan a Santo Domingo el bastón y el Evangelio, mientras él observa a sus cofrades que se van a evangelizar el mundo; a la derecha, Santo Domingo hace revivir el joven Napoleón Orsini caído de caballo. Un documento de 1520 atribuye la ejecución a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared sur-oeste se descubrió otra pintura que se presentaba cubierta por muchas capas de yeso. Una arquitectura dividida en tres partes hace de fondo a un evento milagroso de la vida de Santo Domingo: el milagro de los panes, tema favorito de los dominicanos para decorar los refectorios en alternativa a la escena de la última cena.

La paleta ecléctica, la predilección por las tonalidades llamativas y fugaces, además de las elecciones iconográficas y las soluciones adoptadas, nos ofrecen un testimonio de la cultura artística poli céntrica típica de la zona geográfica cerca de Forlì, que en '500 se basaba en arcaísmos del siglo anterior e innovaciones derivadas de las técnicas consolidadas en Roma por Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad25

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración pictórica del refectorio, que ha sido descubierta durante las primeras investigaciones realizadas en 1996, fue restaurada completamente. En la pared noreste se encuentra un fresco

repartido en tres escenas por elementos arquitectónicos. La escena central representa la Crucifixión con la presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan y del comitente. Las dos escenas laterales representan dos eventos muy significativos de la vida de San Domingo: a la izquierda la aparición de San Pedro y San Paulo que entregan a San Domingo el báculo y el libro de los evangelios, mientras él ve a sus cofrades que van evangelizando el mundo. A la derecha San Domingo resucita al joven Napoleón Orsini que se cayó del caballo. Una documentación que data de 1520 atribuye la realización a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared suroeste se ha sacado a la luz otra decoración mural que estaba recubierta de muchas capas de enlucido. Una arquitectura tripartita es el escenario de un evento milagroso de la vida de San Domingo: el milagro de los panes, tema predilecto de los dominicos para adornar los refectorios como alternativa a la Última Cena.

La ecléctica paleta, la predilección por los tonos intensos y los colores cambiantes, además las elecciones iconográficas y las soluciones adoptadas, demuestran la cultura artística multicéntrica del territorio de Forlì, que en 1500 se centra en los arcaísmos neo -cuatrocentistas y en las innovaciones deducidas de la grande manera consolidada en Roma por Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad26

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración pictórica del refectorio, que ha sido descubierta a lo largo de las primeras encuestas realizadas en 1996, hoy está completamente restaurada. En la pared noreste se sitúa un fresco dividido en tres secciones por unos elementos arquitectónicos. La escena de la sección central representa la Crucifixión ante la Virgen, santa María Magdalena, san Juan Bautista y el mecenas. Dos eventos particularmente significativos de la vida de santo Domingo protagonizan las dos escenas laterales: a la izquierda, la aparición de los san Pedro y san Pablo que entregan a santo Domingo el báculo y el libro de los Evangelios, mientras que él ve sus hermanos que evangelizan el mundo. A la derecha, santo Domingo resucita a Napoleón Orsini, un joven fallecido al caer de caballo. Un documento de 1520 atribuye la realización del fresco a Girolamo Ugolini.

En la pared suroeste ha sido desvelada otra pintura al fresco que se presentaba cubierta por varios estratos de revoque. La arquitectura tripartida es el escenario de un evento milagroso de la vida de santo Domingo: el milagro de la multiplicación de los panes, el tema predilecto por los Dominicos para decorar los refectorios como alternativa al fresco *La Última Cena*.

La amplia gama de colores, la predilección de tonalidades fuertes y cambiantes, además de las selecciones iconográficas y las soluciones adoptadas, nos ofrecen indicios sobre la cultura policéntrica propia del territorio de Forlì, que en siglo XVI giraba alrededor de arcaísmos del siglo pasado e innovaciones derivadas del estilo consolidado en Roma por parte de Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad27

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración pictórica del refectorio hallada durante los primeros sondeos realizados en 1996, hoy ha sido enteramente restaurada. En la pared noroeste se encuentra un fresco dividido en tres escenas por elementos arquitectónicos. La escena central representa la Crucifixión en presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan el Apóstol y del comitente. Las dos escenas laterales representan dos eventos particularmente significativos de la vida de Santo Domingo de Guzmán: a la izquierda, la aparición de San Pedro y de San Pablo que entregan el palo y el Evangelio a Santo Domingo de Guzmán, mientras ve a sus cofrades que están evangelizando el mundo. A la derecha, Santo Domingo resucita al joven Napoleón Orsini, que se había caído del caballo. Un documento de 1520 atribuye la obra a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared suroeste se ha sacado a la luz otra pintura mural cubierta por muchas capas de enlucido. Una estructura tripartita sirve de fondo a un evento milagroso de la vida de santo Domingo: el milagro del pan, el tema predilecto por los dominicos para decorar los refectorios como alternativa de *La última cena* de Leonardo.

La ecléctica paleta, la predilección de tonalidades fuertes y cambiantes, además de las elecciones iconográficas y las soluciones adoptadas, nos demuestran la cultura artística multicéntrica característica del territorio de la ciudad de Forlì, que en el siglo XVI giraba alrededor de arcaísmos de principios del siglo pasado e innovaciones aprendidas por magnífico estilo consolidado en Roma por Miguel Ángel y Rafael.

T3Trad28

Pinturas al fresco en la Sala del Refectorio en Forlì

Hoy ha sido restaurada en su totalidad las pinturas al fresco en la sala del refectorio descubiertas en las primeras investigaciones llevadas a cabo en 1996. En la pared noreste se encuentra una pintura al fresco dividida en tres escenas por elementos arquitectónicos. En la escena central se representa la Crucifixión con la presencia de María, María Magdalena, San Juan evangelista y el encargado. Las dos escenas laterales ilustran dos eventos particularmente importantes en la vida de San Domenico. En la escena de la izquierda se puede apreciar a San Pedro y San Pablo entregando a San Domenico el báculo y el libro del Evangelio, mientras el ve a sus hermanos que van a evangelizar el mundo. Luego la escena de la derecha San Domenico resucita al joven Napoleone Orsini que cayó de su caballo. Un documento de 1520 atribuye la ejecución de Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared sureste se ha descubierto otra pintura mural que se encontraba cubierta de varias capas de enlucido. Una arquitectura dividida en tres partes que hace de telón de fondo a un evento milagroso de la vida de San Domenico como el milagro de la repartición de los panes, el cual era el tema predilecto de los monjes dominicanos para decorar los reflectorios alternativamente a la Santa Cena. La paleta ecléctica, la predilección por los tonos límpidos y empalidesidos, la selección iconográfica y los arreglos escogidos son testimonios de una cultura artística policéntrica de la región de Forlì.

Una región que en el XVI gira entre arcaísmos neocuatrocentescas y las inovaciones derivadas de los grandes modales consolidados en la Roma de Miguel Ángel y Rafael .

T3Trad29

Los frescos del refectorio

La decoración del refectorio que se descubrió durante las primeras inspecciones en 1996, hoy está totalmente restaurada. En la pared noreste se encuentra un fresco dividido en tres escenas por elementos arquitectónicos. En la escena central se representa la crucifixión de Jesucristo en presencia de la Virgen, María Magdalena, Juan el Evangelista y el mecenas. Las dos escenas laterales representan dos acontecimientos muy relevantes de la vida de Santo Domingo: a la izquierda, la aparición de San Pedro y San Pablo que entregan a Santo Domingo el bastón y el libro de los Evangelios, mientras que él ve a sus hermanos predicando por el mundo; a la derecha, Santo Domingo resucita al joven Napoleón Orsini que se había caído del caballo. Un documento del 1520 testimonia que este fresco fue pintado por Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared suroeste se descubrió otro fresco que, sin embargo, estaba cubierto por muchas capas de enlucido. Una arquitectura tripartita es al fondo de un evento milagroso de la vida de Santo Domingo. Se trata del milagro de los panes, el tema que los dominicos prefieren a la hora de adornar los refectorios (alternativamente a la Última Cena).

La paleta ecléctica, la inclinación hacia los colores llamativos y tornasolados, las iconografías elegidas y las soluciones adoptadas testifican la cultura artística policéntrica típica del territorio de Forlì, que en el siglo XVI presenta tanto arcaísmos de comienzos del siglo XV como innovaciones procedentes del arte de Miguel Ángel y Rafael en Roma.

T3Trad30

Los frescos del refectorio

La decoración pictórica del refectorio, que ha sido descubierta a lo largo de las primeras investigaciones llevadas a cabo en 1996, está hoy enteramente restaurada. En la pared de nord-este se encuentra un fresco que consta de tres escenas separadas por elementos arquitectónicos. La escena central representa la Crucifixión en presencia de la Virgen, de María Magdalena, de San Juan el Apóstol y del comitente. Las dos escenas laterales muestran dos acontecimientos especialmente significativos de la vida de Santo Domingo de Guzmán: a la izquierda, la aparición de los santos Pedro y Pablo que entregan a Santo Domingo el bastón y el Evangelio mientras él ve a sus cofrades que van a evangelizar el mundo; a la derecha, Santo Domingo resucita al joven Napoleone Orsini tras caer de su caballo. Un documento de 1520 atribuye la obra a Girolamo Ugolini, hijo de Marco Antonio Argentiere.

En la pared de sur-oeste se sacó a luz otra pintura mural cubierta por muchas capas de enlucido. Una arquitectura tripartita enmarca un evento milagroso de la vida de Santo Domingo: la multiplicación de los panes, un tema pictórico que los dominicos privilegian para decorar los refectorios como alternativa a la Última Cena.

Además de las elecciones iconográficas y de las soluciones encontradas, la paleta de colores ecléticos y la preferencia por las tonalidades vivas y cambiantes atestiguan la cultura artística policéntrica que caracteriza el territorio de Forlì, que en el siglo XVI vacila entre arcaísmos neo-cuatrocentistas e

T3Trad31

LOS FRESCOS DEL REFECTORIO

La decoración pictórica del refectorio, que fue descubierta en el curso de las primeras investigaciones llevadas a cabo en 1996, hoy está enteramente restaurada. En la pared que está situada al nordeste, se encuentra un fresco dividido en tres escenas por unos elementos arquitectónicos. La escena central representa la Crucifixión de Jesucristo ante la Virgen, María Magdalena, San Juan Evangelista y el encargado. Las dos escenas laterales muestran dos acontecimientos particularmente significativos para la vida de Santo Domingo: a la izquierda, la aparición de San Pedro y San Pablo que entregan a Santo Domingo el báculo pastoral y los Evangelios, mientras que él mira a sus hermanos que van a evangelizar el mundo y, a la derecha, Santo Domingo que resucita al joven Napoleone Orsini que había caído de su caballo.

En la pared orientada al sudoeste afloró otra pintura mural que estaba recubierta por muchas capas de enlucido. Una construcción tripartita es el telón de fondo de un milagro de Santo Domingo, el de los panes, que es el tema preferido por los Dominicos para decorar los refectorios como alternativa a la Última cena.

La paleta ecléctica y la predilección por los tonos chillones y los tornasoles, además de las elecciones iconográficas y las soluciones adoptadas, nos testimonian la cultura artística multicéntrica típica del territorio de la ciudad de Forlì que en el siglo XVI giró entre arcaísmos «neo-cuatrocentistas» e innovaciones que se desprendieron de la gran manera que Miguel Ángel y Rafael habían consolidado en Roma.

TEXTO 4

Rembrandt, gli ultimi capolavori

di [Nicol Degli Innocenti](#)

16 ottobre 2014

LONDRA - La mostra alla National Gallery di Londra, dedicata agli ultimi anni della vita di Rembrandt van Rijn, presenta l'artista in una luce nuova, permettendo una più profonda comprensione delle sue opere e un rinnovato apprezzamento del suo genio.

La mostra "Rembrandt: the late works" si concentra sugli ultimi anni della vita dell'artista fiammingo, dal 1652 alla sua morte nel 1669, e riunisce oltre novanta opere, tra le quali capolavori raramente visti, per dimostrare il fiorire della sua creatività nell'ultimo, e più

difficile, periodo della sua esistenza di pittore e di uomo. Professionalmente in disgrazia, fisicamente in declino, snobbato dai patroni di un tempo, in bancarotta, ostracizzato dalla buona società per la sua convivenza con la ex cameriera, infine colpito dalla morte dell'unico amatissimo figlio Tito: nonostante tutto questo l'instancabile Rembrandt non solo continuò a dipingere ma trovò nuova ispirazione.

“Negli ultimi anni Rembrandt si è concentrato sulla sua arte con rinnovato vigore ed energia, - spiega Betsy Wieseman, direttrice della mostra. – In questo periodo ha esplorato molti stili e tecniche diverse contemporaneamente, e per questo non abbiamo organizzato la mostra in ordine cronologico ma abbiamo scelto alcuni temi che lui ha esplorato, come la luce, l'intimità, l'innovazione tecnica e l'introspezione.”

La prima sala riunisce alcuni straordinari autoritratti di Rembrandt, che rivelano quanto l'artista fosse interessato a dipingere la realtà, osservando i lineamenti invecchiati e i segni dell'età con assoluta franchezza. Affascinato dalla fisionomia umana, l'artista con il realismo dei ritratti rivela la personalità dei soggetti, utilizzando la pittura in modo sempre diverso. Anche nello stesso quadro ci sono parti di denso impasto e parti della tela dove il pennello si è a malapena posato. Il suo uso della luce per ottenere effetti drammatici e rappresentare emozioni è altrettanto vario. Le stampe, incisioni, e acqueforti dimostrano la sua determinazione a sperimentare tecniche e metodologie diverse.

Rembrandt dipinge tutte le emozioni umane nel triste ma trionfale crepuscolo della sua vita: dall'amore coniugale della 'Sposa ebrea' al fervore patriottico de 'La congiura di Giulio Civile', dal conflitto interiore di 'Betsabea con la lettera di David' alla contemplazione sognante di 'Tito alla scrivania'. L'ultimo quadro della mostra, 'Simeone con il bambino Gesù nel tempio', è anche l'ultimo dipinto da Rembrandt prima della morte nel 1669 e lasciato incompiuto. “La storia racconta che Simeone sapeva di non poter morire prima di incontrare il Messia, - spiega Wieseman. – Rembrandt ha scelto di rappresentare il vecchio nell'istante in cui si rende conto che il bambino tra le sue braccia è il Cristo. Trovo molto commovente che questa meravigliosa rappresentazione di un uomo che sa di essere prossimo alla morte sia stato l'ultimo quadro dipinto da Rembrandt.”

Rembrandt: the late works
15 ottobre 2014 – 18 gennaio 2015
National Gallery, Londra
www.nationalgallery.org.uk

T4Trad1

Las últimas obras maestras de Rembrandt

De Nicol Degli Innocenti

16 de octubre de 2014

LONDRES- La exposición de la Galería Nacional de Londres, dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, muestra al artista bajo una nueva luz, permitiendo una más profunda comprensión de sus obras y una renovada valoración de su genio.

La exposición “Rembrandt: the late works” (“Rembrandt: las últimas obras”) se centra en los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669 y reúne más de noventa obras. Destacan entre estas, piezas maestras casi desconocidas, para demostrar el florecimiento de su creatividad en su último, y más difícil, período de existencia como pintor y hombre. Los años que preceden su muerte fueron marcados por la desgracia en su trabajo, el empeoramiento de su salud, el

menosprecio de los patrones de aquella época, la bancarrota, el ostracismo de la buena sociedad por la convivencia con su ex camarera y, por último, la muerte del único y muy amado hijo, Titus. A pesar de todo, el incansable Rembrandt no solo siguió pintando, sino encontró también una nueva inspiración.

La primera sala acoge algunos de los extraordinarios autorretratos de Rembrandt, que revelan el interés del artista en pintar la realidad, observando los rasgos envejecidos y las marcas de la edad con absoluta franqueza. Fascinado por la fisonomía humana, el artista a través del realismo de los retratos desvela la personalidad de los sujetos, utilizando la pintura de manera cada vez distinta. En el mismo cuadro hay también partes de densa mezcla de colores y otras donde el pintor casi ni apoyó el pincel. Su uso de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones también varía mucho. Las impresiones, los grabados y los aguafuertes dan testimonio de su determinación en experimentar técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad2

El Rembrandt tardío

LONDRES – La exposición a la Galería Nacional de Londres, dedicada a los últimos años de vida de Rembrandt, presenta al artista bajo una nueva luz, permitiendo una comprensión más profunda de sus obras y una renovada admiración por su genio.

La exposición “Rembrandt: las obras tardías” se centra en los últimos años de la vida de este artista de Flandes, desde 1652 hasta su muerte en 1669, y reúne más de noventa obras. Entre ellas se pueden admirar obras increíbles, ejemplos magistrales del florecer de su creatividad en la última, y más atormentada, época de su vida como hombre y pintor. En desgracia profesional, en declive físico, desairado por sus antiguos mecenas, en bancarrota, exiliado de la sociedad burguesa por su convivencia con una ex camarera y, finalmente, afligido por la muerte del único y amado hijo Tito, el incansable Rembrandt no solo no paró de pintar sino encontró nueva inspiración.

La primera sala reúne algunos excepcionales autorretratos del artista que demuestran su interés en pintar la realidad, observando cada arruga y signo de la vejez con absoluta sinceridad. Fascinado por la fisonomía humana, el artista revela la personalidad de los protagonistas a través del realismo de sus retratos, utilizando la pintura de manera siempre distinta. En una misma obra conviven densos bloques de color con partes del lienzo en el que el pincel casi ni se ha posado. Rembrandt usa la luz también de manera muy variada para crear dramatismo y representar emociones. Los grabados y los aguafuertes atestiguan su determinación en experimentar con técnicas y métodos distintos.

T4Trad3

Rembrandt: las últimas obras

La exposición en la Galería Nacional de Londres está dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn y presenta al artista bajo una nueva luz, permitiendo una más profunda

comprensión de sus obras y un renovado aprecio de su genio.

La exposición “Rembrandt: the late works” se focaliza en los últimos años de la vida del pintor flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669. La muestra reúne más de 90 obras, entre las cuales algunas raramente han sido expuestas, y tiene el objetivo de demostrar el florecimiento de Rembrandt en el último y más difícil periodo de su vida como pintor y como hombre. En aquella época el artista había caído en desgracia desde el punto de vista profesional, se encontraba en una situación de declive físico, los patrones lo menospreciaban. Se encontraba en quiebra, la alta sociedad lo había marginado por su convivencia con la ex camarera y, finalmente, tuvo que enfrentar la muerte de su único y muy amado hijo, Tito. A pesar de todo esto, el incansable Rembrandt no solo siguió pintando, sino que también encontró una nueva inspiración.

La primera sala reúne unos extraordinarios autorretratos, que revelan el interés del pintor en representar la realidad con veracidad absoluta, como demuestran los rasgos envejecidos y los signos de la edad. A través del realismo de sus retratos el artista revela la personalidad de los sujetos, demostrando su fascinación por la fisionomía humana y utilizando la pintura cada vez de manera diferente. En un mismo cuadro hay zonas de denso empaste y otras donde el pincel apenas se ha posado. La luz también es utilizada de manera muy variada para conseguir efectos dramáticos y representar emociones. Las estampas, los grabados y los aguafuertes atestiguan su determinación en experimentar diferentes técnicas y metodologías.

T4Trad4

Rembrandt, las últimas obras maestras

LONDRES – en la National Gallery tendrá lugar en estos meses una exposición dedicada a los últimos años de vida del pintor neerlandés Rembrandt van Rijn. El artista se presenta bajo una nueva luz, consintiendo una comprensión más profunda de sus obras y un renovado aprecio de su talento.

La exposición “Rembrandt: the late works” se enfoca en los últimos años de vida del artista flamenco, desde 1652 hasta 1669, el año de su fallecimiento. Más de noventa obras, entre las cuales obras maestras que se exhibieron en raras ocasiones, se han reunido para demostrar el florecer de su creatividad en el último (y más complicado) periodo de su existencia como pintor y hombre. En desgracia laboral, en decadencia física, desdeñado por los patrones de la época, en bancarrota, aislado de la buena sociedad por su convivencia con la ex sirvienta y, finalmente, aquejado por la muerte de su único y querido hijo Tito. A pesar de todas estas dificultades, el infatigable Rembrandt no solo siguió pintando, sino que incluso encontró nueva inspiración.

La primera sala reúne unos extraordinarios autorretratos de Rembrandt, que revelan el profundo interés del artista en reproducir la realidad, respetando las facciones envejecidas y las marcas de la edad con absoluta franqueza. Fascinado por la fisionomía humana el artista evidencia, mediante el realismo de sus retratos, la personalidad de los sujetos, utilizando la pintura de manera cada vez diferente. En un mismo cuadro hay porciones en las que el empaste es denso, y porciones en las que el pincel solo rozó el lienzo. Heterogéneo es también el uso de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones. Las estampas, los grabados y los aguafuertes demuestran su voluntad de experimentar diversas técnicas y metodologías.

T4Trad5

Rembrandt, las últimas obras maestras

de [Nicol Degli Innocenti](#)

16 octubre 2014

LONDRES – La exposición albergada por la National Gallery en Londres está dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn. Presenta al artista bajo una nueva luz, permitiendo comprender sus obras a un nivel más profundo y volver a apreciar su genio.

La exposición “Rembrandt: the late works” hace hincapié en los últimos años de la vida del artista flamenco, los que van de 1652 a 1669, año de su muerte. La exposición reúne a más de noventa obras, entre las que destacan raras obras maestras, para demostrar cómo floreció su creatividad en el último, y más crítico, período de su existencia como pintor y como hombre. Rembrandt se encontraba en una situación de fracaso profesional, de declino físico, lo menospreciaban sus antiguos protectores, había caído en bancarrota, se encontraba marginado por la alta sociedad debido a su convivencia con la ex camarera, y había sido además afectado por la muerte de su único y queridísimo hijo Tito: a pesar de todo esto el infatigable artista no solo siguió pintando, sino que logró encontrar nueva inspiración.

En los últimos años Rembrandt se centró en su arte con renovada fuerza y energía – comenta Betsy Wiesman, directora de la exposición. – En este período exploró a muchos estilos y técnicas al mismo tiempo, y por esto no organizamos la exposición en orden cronológico, sino que elegimos algunos de los temas explorados por el pintor, como la luz, la intimidad, la innovación técnica y la introspección.

La primera sala reúne a unos extraordinarios autorretratos de Rembrandt, que desvelan el interés del artista para pintar la realidad, observando de la forma más sincera los lineamientos envejecidos y las marcas del tiempo. Rembrandt estaba fascinado por la fisionomía humana, y por medio del realismo de sus retratos, caracterizados por un uso cada vez diferente de la pintura, nos desvela la personalidad de los sujetos. Hasta en la misma obra se hallan zonas de denso empaste de pintura y otras donde el pincel apenas tocó el lienzo. Las estampas, los grabados, muestran su determinación de experimentar técnicas y métodos diferentes.

Rembrandt representa todo el abanico de emociones humanas en el triste y sin embargo triunfal crepúsculo de su vida: el amor conyugal en “La novia judía”, el fervor patriótico en “La conspiración de los Batavos”, el conflicto interior en “Betsabé con la carta de David”, la contemplación soñadora en “Tito estudiando”. La última obra de la exposición, “Simeón con el Niño Jesús en el templo”, es también la última obra de Rembrandt antes de su muerte en 1669, y fue dejada inacabada. “La historia cuenta que Simeón no sabía que no se podía morir antes de haber encontrado al Mesías – aclara Wiesman – Rembrandt eligió representar el anciano en el mismo instante en el que se percata de que el niño entre sus brazos es el hijo de Dios. Encuentro muy conmovedor que esta maravillosa representación de un hombre consciente de estar tan cerca de la muerte haya sido la última realizada por Rembrandt”

T4Trad6

Las últimas obras maestras de Rembrandt

de [Nicol Degli Innocenti](#)

16 octubre 2014

LONDRES – La exposición de la Galería Nacional de Londres, dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta al artista bajo una luz diferente. Permite de hecho una comprensión más profunda de sus obras, y una revalorización de su genio.

La exposición *“Rembrant: the late works”* se centra en los últimos años de la vida del artista neerlandés, desde el 1652 hasta su muerte en 1669, y acoge más de 90 obras. Entre ellas, destacan obras maestras inéditas, que resaltan la gran creatividad del último y más complicado periodo de la vida de Rembrandt como pintor y hombre. Profesionalmente en desgracia, físicamente en declive, desdeñado por los pudientes de la época, en quiebra, excluido de la buena sociedad a causa de la convivencia con su sirvienta y afectado por la muerte de su único y muy amado hijo Tito: a pesar de todo esto, el incansable Rembrandt no solo siguió pintando, sino también consiguió encontrar cada vez nuevas inspiraciones.

“Negli ultimi anni Rembrandt si è concentrato sulla sua arte con rinnovato vigore ed energia, - spiega Betsy Wieseman, direttrice della mostra. – In questo periodo ha esplorato molti stili e tecniche diverse contemporaneamente, e per questo non abbiamo organizzato la mostra in ordine cronologico ma abbiamo scelto alcuni temi che lui ha esplorato, come la luce, l'intimità, l'innovazione tecnica e l'introspezione.”

En la primera sala se reúnen unos extraordinarios autorretratos de Rembrandt, que revelan el interés del artista en representar la realidad a través de los rasgos envejecidos marcados con absoluta franqueza. Fascinado por la fisonomía humana, Rembrandt comunica la personalidad de los sujetos gracias al realismo de sus retratos y pintando cada vez con técnicas diferentes. Hasta en un mismo cuadro se pueden encontrar zonas de empaste denso y partes en las que en cambio las pinceladas son casi imperceptibles. Muy variado es también su uso de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones. Las estampas, los grabados y los aguafuertes son el ejemplo más concreto de su determinación por experimentar nuevas y diversas técnicas y metodologías.

Rembrandt dipinge tutte le emozioni umane nel triste ma trionfale crepuscolo della sua vita: dall'amore coniugale della 'Sposa ebrea' al fervore patriottico de 'La congiura di Giulio Civile', dal conflitto interiore di 'Betsabea con la lettera di David' alla contemplazione sognante di 'Tito alla scrivania'. L'ultimo quadro della mostra, 'Simeone con il bambino Gesù nel tempio', è anche l'ultimo dipinto da Rembrandt prima della morte nel 1669 e lasciato incompiuto. “La storia racconta che Simeone sapeva di non poter morire prima di incontrare il Messia, - spiega Wieseman. – Rembrandt ha scelto di rappresentare il vecchio nell'istante in cui si rende conto che il bambino tra le sue braccia è il Cristo. Trovo molto commovente che questa meravigliosa rappresentazione di un uomo che sa di essere prossimo alla morte sia stato l'ultimo quadro dipinto da Rembrandt.”

T4Trad7

Rembrandt: sus últimas obras

LONDRES – La exposición en la National Gallery de Londres, dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta al artista bajo una nueva luz, permitiendo una comprensión más profunda de sus obras y un renovado aprecio de su talento.

La exposición “Rembrandt: sus últimas obras” se centra en los últimos años de la vida del artista flamenco, es decir en el período que va de 1652 a 1669, año de su muerte. La exposición acoge más de noventa obras, entre las cuales se encuentran obras maestras que solamente en raras ocasiones se exhibieron antes. Estas demuestran cómo floreció su creatividad en la última (y más difícil) etapa de su existencia como pintor y como hombre. Fracasado profesionalmente, débil físicamente, menospreciado por los aristócratas de la época, en bancarrota, excluido de la alta sociedad por la relación con su ex criada y destrozado por la muerte de su único y adorado hijo, Tito: a pesar de todo esto, el incansable Rembrandt no solamente siguió pintando, sino hasta encontró una nueva inspiración.

La primera sala reúne algunos extraordinarios autorretratos de Rembrandt, cuyos signos de envejecimiento revelan la voluntad del artista de pintar la realidad con absoluta franqueza. Fascinado por la fisonomía humana, el artista desvela la personalidad de los sujetos a través de su realismo y un uso cada vez diferente de la pintura. Incluso en el mismo cuadro se encuentran partes de denso empaste y partes en las que el pincel apenas tocó el lienzo. El peculiar uso que Rembrandt hace de la luz para crear efectos dramáticos y representar emociones también es muy vario. Las estampas, los grabados y los aguafuertes muestran su determinación de experimentar técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad8

El último Rembrandt y sus obras maestras

de [Nicol Degli Innocenti](#)

16 octubre 2014

Londres – La exposición de la National Gallery de Londres está dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn. Presentando al artista bajo una nueva luz, permite comprender sus obras de forma más completa y renovar la admiración por su genio artístico.

La exposición “Rembrandt: the late works” (“Rembrandt: las últimas obras”) reúne más de noventa obras de los últimos años de la vida del artista flamenco, a partir de 1652 hasta su muerte en 1669. La muestra presenta algunas obras maestras que se exponen raramente, para demostrar el florecer de su creatividad durante el último y más complicado periodo de su existencia de hombre y de pintor. Afrontó la desgracia en el trabajo, la debilidad física, la exclusión de los señores de la época, la bancarrota, el desdén de la alta sociedad a causa de la convivencia con su ex criada y, finalmente, la muerte de su único y adorado hijo Tito. No obstante, el incansable Rembrandt no solo continuó a pintar sino también encontró nueva inspiración.

La primera sala acoge extraordinarios autorretratos de Rembrandt, que demuestran su interés en representar la realidad, observando los signos físicos de la edad y de la vejez con total franqueza. Fascinado por la fisonomía humana, el artista revela la personalidad de los sujetos a través del realismo de los retratos y cada vez utiliza la pintura de manera diferente. Hasta en una única obra, algunas partes pueden presentar un empaste muy denso y otras ligeras pinceladas. También el uso de la luz para crear efectos dramáticos y representar emociones es vario. Las estampas, los grabados y las aguafuertes demuestran su determinación para experimentar técnicas y métodos diferentes.

T4Trad9

Rembrandt, las últimas obras maestras

LONDRES – La exposición en la Galería Nacional de Londres, dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta al artista desde una perspectiva nueva, facilitando una comprensión más profunda de sus obras y un renovado interés por su genio.

La exposición “Rembrandt: The Late Works” (Rembrandt: Obra Tardía) presenta los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669. Esta reúne más de noventa obras, entre las que aparecen obras maestras poco frecuentes, para demostrar el florecer de la creatividad del artista en el último, y más difícil, periodo de su existencia de pintor y hombre.

En desgracia a nivel profesional, físicamente en decadencia, desdeñado por los patronos de la época, sin dinero, marginado por la buena sociedad por su convivencia con la gobernanta, en fin atormentado por la muerte de su único y querido hijo Tito: a pesar de todo esto, el incansable Rembrandt no sólo siguió pintando sino que también encontró una nueva inspiración.

La primera sala reúne algunos magníficos autorretratos de Rembrandt, que revelan el profundo interés del artista por la representación de la realidad, observando los rasgos

envejecidos y los signos de la edad con absoluta franqueza. Fascinado por la fisonomía humana, el artista, a través del realismo de los retratos, revela la personalidad de sujetos, utilizando la pintura siempre de manera diferente. También en el mismo cuadro se pueden encontrar partes de denso amasijo y partes de lienzo donde el pincel apenas se ha apoyado. Su empleo de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones es variado también. Las estampas, los grabados y aguafuertes demuestran su determinación hacia la experimentación de técnicas y metodologías distintas.

T4Trad10

Rembrandt, sus últimas obras maestras

Londres – La exposición de la Galería Nacional de Londres, dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta el artista de manera innovadora. Esta permite una comprensión más profunda de sus obras y una revalorización de su genio creativo.

La exposición “Rembrandt: the late works” se enfoca en los últimos años de la vida del artista flamenco, precisamente de 1652 hasta 1669, año de su muerte. Esta reúne más de noventa obras, entre las cuales se encuentran también obras maestras poco conocidas, que demuestran su enorme creatividad hasta en los últimos y complicados años de su vida. A pesar de muchos trágicos acontecimientos que ocurrieron en los últimos años de su vida, el infatigable Rembrandt siguió pintando e incluso encontró nueva inspiración. De hecho, en esa época el pintor vivió su decadencia profesional y física, tuvo problemas económicos, fue desdeñado por parte de sus patrones, fue excluido de la sociedad por la convivencia con su criada y sufrió la muerte de su único y querido hijo, Tito.

La primera sala reúne algunos extraordinarios autorretratos de Rembrandt que revelan su interés en la representación de la realidad, prestando atención a los rasgos envejecidos de los rostros y a los signos de la edad. Fascinado por la fisonomía humana, el artista desvela con el realismo de sus retratos la personalidad de sus sujetos, utilizando el arte de la pintura de manera siempre diferente. De hecho, en un mismo cuadro es posible encontrar zonas de denso empaste y zonas en las que el pincel apenas tocó el lienzo. Es igualmente variada, su utilización de la luz para obtener efectos dramáticos y para representar las emociones. Las estampas, los grabados y los aguafuertes demuestran su determinación en experimentar técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad11

Rembrandt, sus últimas obras maestras.

de Nicol Degli Innocenti

16 de octubre de 2014

LONDRES - La exposición en la National Gallery de Londres, dedicada a los últimos años de Rembrandt, presenta al artista con una nueva luz, permitiendo una comprensión más

profunda de sus obras y valorándolo de nuevo como genio de la pintura.

La exposición “Rembrandt: últimas obras” se concentra en los últimos años de la vida del artista flamenco, de 1652 a 1669 y reúne más de noventa obras, entre las que destacan obras maestras raramente vistas, para demostrar el renacer de su creatividad en el último y más difícil periodo de su vida, como hombre y como pintor. El incansable Rembrandt profesionalmente caído en desgracia y físicamente en declive, menospreciado por sus antaño patrones, en bancarota, excluido por la alta sociedad por su convivencia con su ex niñera y posteriormente golpeado por la muerte de su hijo Tito, no solo continuó pintando, sino que encontró nueva inspiración.

“En sus últimos años Rembrandt se concentró en su arte con energías renovadas, -explica Betsy Wieseman, directora de la exposición- En esta etapa exploró muchos estilos y técnicas diferentes al mismo tiempo, es por esto por lo que no hemos organizado la exposición en orden cronológico, sino que hemos elegido algunos temas que él exploró: la luz, la intimidad, la innovación de la técnica y la introspección”.

La prima sala reúne algunos autorretratos extraordinarios de Rembrandt, que muestran como de interesado estaba el artista en pintar la realidad, observando los rasgos envejecidos y los signos de la edad con absoluta franqueza. Fascinado por la fisonomía humana, el artista revela, con el realismo de sus retratos, la personalidad de los protagonistas de sus obras, utilizando siempre la pintura de forma distinta. Incluso en el mismo cuadro hay parte con empaste denso y otras partes donde el pincel apenas tocado el lienzo. Su uso de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones es igual de variado. El estampado, el esgrafiado y los aguafuertes muestran su determinación por experimentar técnicas y metodologías distintas.

Rembrandt pinta todas las emociones humanas en el triste y a la vez triunfal crepúsculo de su vida, desde el amor conyugal de “La novia judía” al fervor patriótico de “La conjura de los bátavos”, del conflicto interior de “Betsabé con la carta de David” a la contemplación de “Tito en su escritorio”. El último cuadro de la exposición “Simeón y el Niño Dios” es también el último cuadro de Rembrandt antes de su muerte en 1669, el cual dejó inacabado. “La historia cuenta que Simeón sabía que no podía morir antes de encontrar al Mesías, -explica Wieseman. - Rembrandt ha elegido representar al anciano en el instante en el que se da cuenta de que el niño que está entre sus brazos es Cristo. Encuentro conmovedor que esta maravillosa representación de un hombre que sabe que tiene la muerte cercana haya sido el último cuadro pintado por Rembrandt”.

T4Trad12

El último Rembrandt

LONDRES – La exposición en la National Gallery de Londres, dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta el artista bajo una nueva luz y permite comprender y apreciar de una forma nueva y más profunda sus obras y su genio artístico.

La exposición “Rembrandt: las obras tardías” está dedicada a los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669. Se reúnen más de 90 cuadros, entre los que se presentan obras maestras casi inéditas, que atestiguan su renovada creatividad en el último y más difícil periodo de su vida como pintor y como hombre. El artista flamenco en sus últimos años se encontraba desacreditado profesionalmente, en declive físico, desdeñado por los antiguos mecenas, excluido por la buena sociedad a causa de la convivencia con su asistente y afectado por la muerte de su amado hijo Titus. A pesar de todo, Rembrandt siguió pintando sin descanso y encontró nueva

inspiración.

La primera sala acoge unos extraordinarios retratos del artista, que revelan su gran interés por la realidad, observando los signos de envejecimiento con absoluta sinceridad. Fascinado por la fisonomía humana, a través del realismo de los retratos revela la personalidad de los individuos utilizando la pintura de una forma siempre distinta. En un mismo cuadro hay partes de la tela densas de empaste y otras donde el pincel parece no haber dejado huella. Rembrandt usa la luz de forma variada para obtener efectos dramáticos y representar emociones. Las estampas, los grabados y las aguafuertes demuestran su determinación en probar técnicas y métodos distintos.

T4Trad13

Las últimas obras de Rembrandt

LONDRES – La exposición en la National Gallery de Londres, dedicada a los últimos años de vida de Rembrandt van Rijn, presenta el artista bajo una nueva luz. Desde esa perspectiva, será posible comprender mejor sus obras y apreciar su genio.

La exposición “Rembrandt: the late works” se centra en los últimos años de vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669, y reúne más de noventa obras, entre las cuales hay obras de arte casi desconocidas, para ver cómo su creatividad se cumplió durante la última, y más difícil, época de su existencia tanto de pintor como de hombre. Profesionalmente caído en desgracia, físicamente en decadencia, desdeñado por los patrones de su época, en bancarrota, excluido por la buena sociedad debido a su convivencia con la ex criada y, al final, afectado por la muerte de su único y amado hijo, Tito. A pesar de todo eso, el incansable Rembrandt no solo continuó pintando, sino que encontró una nueva inspiración.

En la primera sala se reúnen algunos autorretratos extraordinarios de Rembrandt que revelan cuánto el artista quisiese representar la realidad, respetando el envejecimiento con total sinceridad. Fascinado por la fisonomía humana, el artista revela la personalidad de sus sujetos con retratos realísticos y una pintura siempre diferente. Hasta en el mismo cuadro hay partes pintadas con una técnica más espesa y otras donde el pincel se ha posado muy ligeramente.

Su utilización de la luz a fin de obtener efectos dramáticos y representar las emociones también es vario. Las estampas, los grabados y las aguafuertes demuestran su voluntad de experimentar diferentes técnicas y metodologías.

T4Trad14

El Rembrandt tardío y sus últimas obras maestras

LONDRES – La Exposición en la Galería Nacional de Londres, dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta el artista bajo una nueva perspectiva, ofreciendo una

comprensión más completa de sus obras y una renovada valoración de su genio artístico.

La Exposición “Rembrandt: the late works” (Rembrandt: obras tardías) se centra en los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669. Reúne más de noventa obras, entre ellas obras maestras poco conocidas, con el intento de demostrar la creatividad de este gran hombre y pintor en el último, y más difícil, periodo de su existencia. Vivió la desgracia profesional, el declino físico, la indiferencia por parte de sus ex patrones, la bancarrota, el alejamiento de la buena sociedad por la convivencia con la ex criada y finalmente la muerte del único amadísimo hijo Tito. En vez de abandonarse a la desesperación, el infatigable Rembrandt no solo siguió pintando, sino también encontró una nueva inspiración.

La primera sala acoge algunos magníficos autorretratos de Rembrandt, que desvelan el gran interés del artista en pintar la realidad, prestando atención a los rasgos envejecidos del rostro y a los signos de la edad con absoluta veracidad. Fascinado por la fisonomía humana, el artista revela la personalidad de sus personajes gracias al realismo de los retratos, sirviéndose de la pintura de manera cada vez diferente. En el mismo cuadro se encuentran partes de la tela surcadas de empaste denso y partes donde el pincel apenas roza el lienzo. Su uso de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones es igual de variado. Las estampas, los grabados y las aguafuertes demuestran su determinación en experimentar técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad15

Rembrandt, las últimas obras maestras

LONDRES – La exposición “Rembrandt: the late works” (Rembrandt: las obras tardías) de la Galería Nacional de Londres está dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn. Aquí se presenta al artista con una luz nueva, permitiendo una comprensión más profunda de sus obras y una apreciación renovada de su genio.

La exposición de Londres, que reúne más de noventa obras, se concentra en los últimos años del artista flamenco, desde 1652 hasta 1669, año de su muerte. Se pueden admirar algunas obras maestras raramente expuestas, pero que demuestran el florecimiento de la creatividad del artista en el último y más difícil período de su existencia como pintor y como hombre. Profesionalmente y económicamente en desgracia, físicamente en declive, abandonado por sus mecenas, condenado por la alta sociedad a causa de su convivencia con su ex criada, afligido por la muerte de su único y querido hijo Tito. A pesar de todo esto, el incansable Rembrandt no solo siguió pintando, sino que encontró una nueva inspiración.

La primera sala presenta algunos extraordinarios autorretratos con los que destaca el interés del artista en pintar la realidad, gracias a la sincera representación de sus rasgos envejecidos y de las marcas de la edad en su piel. Fascinado por la fisonomía humana, en sus retratos tan realistas Rembrandt revela

la personalidad de los sujetos utilizando la pintura de manera siempre distinta. Incluso en el mismo cuadro, puede haber zonas donde la pintura es muy densa y otras donde el pincel apenas se ha posado. También es muy varia la manera en la que se sirve de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones. Finalmente, con la presentación de impresiones, grabados y aguafuertes, se manifiesta su determinación en el experimentar técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad16

Las últimas obras maestras de Rembrandt

La exposición en la National Gallery de Londres es dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn y presenta el artista desde una nueva perspectiva. Esto permite profundizar más la comprensión de sus obras y apreciar nuevamente su genialidad.

La exposición “Rembrandt: the late Works” se centra en los últimos años de vida del artista flamenco, desde 1652 hasta 1669, la fecha de su muerte. Se muestran más de noventa pinturas, entre ellas también obras que casi nunca se exponen. Todo esto para demostrar como su arte floreció durante el último periodo de su vida que fue también el más difícil. Había caído en desgracia profesionalmente, su cuerpo estaba viejo y cansado, los que un tiempo habían sido sus patronos le desdeñaban, estaba en bancarrota, la buena sociedad le había exiliado a causa de su convivencia con su ex camarera y, finalmente, quedó muy afectado por el fallecimiento de su único y querido hijo Tito. A pesar de todo esto, Rembrandt, artista infatigable, siguió pintando y, además, encontró una nueva inspiración.

En la primera sala se encuentran algunos sorprendentes autorretratos de Rembrandt que revelan el interés del artista en pintar la realidad, observando sus rasgos envejecidos con toda franqueza. Al pintor le fascinaba la fisonomía humana, en cada uno de sus retratos utiliza la pintura de una manera diferente para revelar la personalidad del individuo. Hasta en la misma pintura se pueden notar partes con una pintura muy densa, y otras que casi no han sido tocadas por el pincel. De esta misma manera, el pintor utiliza las luces para crear diferentes efectos dramáticos y representar las emociones. Las estampas, los grabados y las aguafuertes demuestran su determinación en experimentar diferentes técnicas y metodología.

T4Trad17

Rembrandt, las últimas obras maestras

De Nicol Degli Innocenti

16 de octubre 2014

Londres- la exposición de la Galería Nacional de Londres, que se centra en los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta al artista bajo una nueva luz, que permite una comprensión más profunda de sus obras y un renovado aprecio de su genio.

La exposición *Rembrandt: the late works* (Rembrandt: obra tardía) se centra en los últimos años de vida del pintor holandés, desde 1652 hasta su muerte, en 1669. La Galería Nacional reúne más de noventa telas y están incluidas obras maestras que rara vez se vieron, para demostrar el florecer de su creatividad durante el último y más difícil periodo de su existencia como pintor y como hombre.

El pintor fue afectado por las desgracias profesionales y por el físico en declive, fue ignorado por los mecenas y fue excluido de la buena sociedad a causa de su convivencia con la mujer que inicialmente era su asistenta doméstica. Al final, lo impactó muchísimo la muerte de su único y muy querido hijo Tito. Sin embargo, el incansable Rembrandt no solo siguió pintando, sino también que encontró una nueva inspiración.

En la primera sala han sido reunidos algunos de los autorretratos de Rembrandt, que desvelan el interés por la pintura de la realidad del artista, que respeta las facciones envejecidas y los signos de la edad con absoluta sinceridad. Fascinado por la fisionomía humana, el artista, con el realismo de sus retratos, desvela la personalidad de los sujetos mediante un uso de la pintura siempre vario.

En el mismo cuadro, hay partes con una mezcla más densa y partes en las que el pincel apenas ha tocado la tela. Igual de vario, es su uso de la luz para obtener efectos dramáticos y para representar las emociones. Los grabados, a punta seca y al aguafuerte, testimonian su determinación de experimentar técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad18

Las últimas obras reunidas de Rembrandt

Por Nicole Degli Innocenti

16 de Octubre del 2014

La exposición en el National Gallery de Londres, dedicada a los últimos años de vida de Rembrandt van Rijn, presenta un artista desde otra perspectiva, que permite una comprensión más profunda de sus obras y una apreciación renovada de su genialidad.

Rembrandt: the late works, se enfoca en los últimos años de vida del artista flamenco desde 1652 hasta su muerte en 1669. La exposición reúne más de noventa obras, en la que se incluyen obras de artes raramente vistas, para demostrar cómo su creatividad floreció en el último y más duro período de su vida como pintor y como hombre. En la desgracia como profesional, con un físico en decadencia, ignorado por los patrones de una época, en bancarota, excluido de la buena sociedad por convivir con una ex mesera y finalmente perturbado por la muerte de su único y amado hijo Tito. A pesar de todo el incansable Rembrandt no solo siguió pintando si no que encontró nueva inspiración.

En la primera sala se encuentran algunos extraordinarios autorretratos de Rembrandt, que revelan el gran interés del artista por pintar la realidad, observando con absoluta franqueza los rasgos envejecidos y marcados por la edad. El artista seducido por la fisionomía humana, en el realismo de sus retratos nos muestra la personalidad de los protagonistas de sus obras, utilizando la pintura siempre en diferentes maneras. En un mismo cuadro es posible apreciar partes en el lienzo donde el empaste es más denso y otras donde apenas se nota el paso del pincel. Así mismo, el uso de la luz para obtener los efectos dramáticos y transmitir emociones es igualmente variado. Las estampas, los grabados y las aguafuertes demuestran su determinación para experimentar técnicas y metodologías distintas.

T4Trad19

Rambrandt, las últimas obras maestras

Londres- La exposición de la *National Gallery*, que está dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta al artista desde otra perspectiva y permite de esta manera comprender más profundamente sus obras y apreciar su genio.

La exhibición *Rambrandt: the late works* se centra en los últimos años de la vida del artista holandés, desde 1652 hasta su muerte en 1669 y acoge más de 90 obras, entre las cuales obras maestras poco conocidas, con el objetivo de demostrar el florecimiento su de creatividad en el último periodo de la existencia de Rembrandt, el más difícil para él ya sea como hombre y como pintor. Vivía tiempos difíciles en cuanto a su carrera profesional y a su salud física, fue a la quiebra, los patrones de antaño lo desdeñaban, la alta sociedad lo excluía a causa de su convivencia con la ex camarera y al final vio la muerte de su único hijo Tito al que amaba mucho. Pese a todo esto, el infatigable Rembrandt no solo siguió pintando, sino que también encontró nueva inspiración.

La primera sala acoge algunos maravillosos autorretratos de Rembrandt, que manifiestan el interés del artista en pintar le realidad, observando los rasgos envejecidos con total franqueza. Fascinado por la fisionomía humana, el artista, con el realismo de sus retratos, revela la personalidad de los personajes, pintado cada vez de manera diferente. En el mismo cuadro hay partes de empaste denso y partes en las que Rembrandt apenas ha usado el pincel. Su empleo de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones también es diversificado. Estampas, grabados y aguafuertes demuestran su determinación por experimentar técnicas y métodos diferentes.

T4Trad20

Rembrandt, las últimas obras

di [Nicol Degli Innocenti](#)

16 ottobre 2014

LONDRES – La Galería Nacional de Londres que acoge la exposición dedicada a los últimos años de vida de Rembrandt van Rijn, presenta al artista bajo una nueva luz para que se permita una comprensión más profunda de sus obras y una apreciación renovada de su genio.

La exposición *Rembrandt: Últimas obras* pone el foco sobre los últimos años de vida del maestro holandés, desde 1652 hasta su muerte en 1669, agrupando más de noventa obras. Entre ellas, las raras obras maestras que manifiestan el florecimiento de su creatividad en el periodo final y más difícil de su existencia como pintor y como hombre. El incansable Rembrandt, que había caído profesionalmente en desgracia, en quiebra, cuyo físico estaba deteriorando, fue desdeñado por parte de los señores de antaño y fue aislado de la alta sociedad a causa de su relación con una ex sirvienta. Por último, la muerte de su único querido hijo Tito, que lo sacudió mucho, junto con todo lo demás, no solo lo llevó a seguir pintando, sino también a encontrar una nueva inspiración.

La primera sala acoge algunos extraordinarios autorretratos de Rembrandt que revelan cuanto el artista estaba interesado en pintar la realidad, observando los rasgos envejecidos y las señales de la edad con absoluta franqueza. Fascinado por la fisonomía humana, el artista revela la personalidad de los personajes gracias al realismo de los retratos, utilizando la pintura de manera cada vez más diferente. En el mismo cuadro también hay partes con mezclas densas y partes de la tela en las que el pincel apenas ha sido apoyado. Su uso de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones es igualmente variado. Las impresiones, los cortes y los grabados a aguafuerte demuestran su determinación en experimentar técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad21

Rembrandt, las últimas obras maestras

De [Nicol Degli Innocenti](#)

16 de octubre de 2014

LONDRES – La National Gallery de Londres dedica una exposición a los últimos años de vida de Rembrandt van Rijn en la que se presenta al artista bajo una luz nueva que permite comprender en profundidad sus obras y apreciar de nuevo su genio.

La exposición *Rembrandt: the late works* se centra en los últimos años de vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669, y reúne más de noventa cuadros, algunos de los cuales se podrían considerar obras maestras casi inéditas. Esta selección muestra la creatividad desbordante que marcó el último periodo de la existencia del pintor y el más difícil tanto desde el punto artístico como humano. Tras un periodo de infertilidad artística, su salud entró en declive, y los mecenas menospreciaron su trabajo. Luego cayó en la ruina, la nobleza lo marginó por su convivencia con una ex – camarera y, finalmente, se le murió, su único y muy querido hijo, Tito. A pesar de todas estas desgracias, Rembrandt no solo siguió pintando, sino que encontró una inspiración renovada.

En la primera sala se exponen algunos de los extraordinarios autorretratos de Rembrandt que revelan su vivo interés en observar los rasgos envejecidos y los rastros del paso del tiempo para pintarlos con absoluta veracidad. El pintor, fascinado por la fisonomía humana, revela a través de sus pinturas realistas la personalidad de los personajes, cambiando continuamente su estilo. Incluso se puede observar cómo en un cuadro emplea en algunas partes del lienzo un empaste denso mientras que otras apenas las roza con el pincel. Asimismo, utiliza la luz para obtener distintos efectos dramáticos y representar un variado abanico de emociones. Las impresiones, grabados y aguafuertes demuestran su determinación por experimentar diferentes técnicas y métodos.

T4Trad22

Rembrandt, las últimas obras maestras

de [Nicol Degli Innocenti](#)

16 octubre 2014

LONDRES- La exposición en la Galería Nacional de Londres, dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta el artista bajo una nueva luz, permitiendo una comprensión más profunda de sus obras y un renovado aprecio por su genio.

La exposición *Rembrandt: the late works* se focaliza en los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1662. Además, reúne más de noventa obras, entre las que hay obras maestras que rara vez se han visto, que demuestran el auge de su creatividad durante el último, y más difícil, periodo de su existencia de pintor y hombre. A pesar de haber caído profesionalmente en desgracia, estar físicamente en declino, haber sido menospreciado por los patrones de un tiempo, no tener dinero, haber sido excluido por la alta sociedad a causa de su convivencia con la ex camarera y, en fin, haber visto morir a su único y muy querido hijo Tito, el incansable Rembrandt no solo siguió pintando, sino también encontró una nueva inspiración.

La primera sala reúne algunos entre los extraordinarios autorretratos de Rembrandt, que revelan el interés del artista hacia pintar la realidad, ya que amaba representar con absoluta franqueza los rasgos envejecidos y las marcas de la edad. Fascinado por la fisionomía humana el artista, mediante el realismo de los rasgos, revela la personalidad de los sujetos utilizando la pintura de manera siempre diferente. Incluso en un mismo cuadro, hay partes donde las pinceladas son más densas y otras partes del lienzo donde ni siquiera se ve el color. El uso que hace de la luz para obtener efectos dramáticos y representar las emociones es vario, mientras que los temas, los grabados y las aguafuertes demuestran su determinación en experimentar técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad23

Rembrandt, las últimas obras maestras

de [Nicol Degli Innocenti](#)

16 de octubre de 2014

LONDRES – La exhibición en la National Gallery de Londres, dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta al artista bajo una nueva luz, consintiendo una comprensión más profunda de sus obras y una nueva valoración de su genio.

La exhibición “Rembrandt: the late works” se concentra en los últimos años de vida del autor flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669, y reúne mas de ochenta obras, entre las que destacan obras maestras expuestas raramente, para demostrar el florecer de su creatividad en el último, y mas difícil, periodo de su existencia de pintor y hombre. El pintor se encontraba profesionalmente en desgracia, físicamente en declive, menospreciado por los promotores de la época, en quiebra, excluido de la buena sociedad por su convivencia con la que había sido su ama de casa y finalmente afectado por la muerte de su querido hijo Titus: a pesar de todo esto, el infatigable Rembrandt no solo siguió pintando, sino que encontró nueva inspiración.

“Negli ultimi anni Rembrandt si é concentrato sulla sua arte con rinnovato vigore ed energia, - spiega Betsy Wieseman, direttrice della mostra. – In questo periodo ha esplorato molti stili e tecniche diverse contemporaneamente, e per questo non abbiamo organizzato la mostra in ordine cronologico ma abbiamo scelto alcuni temi che lui ha esplorato, come la luce, l'intimità, l'innovazione tecnica e l'introspezione.”

La primera sala reúne unos extraordinario autorretratos de Rembrandt, que revelan cuanto el artista estuviese interesando en pintar la realidad, observando los rasgos envejecidos y las marcas de la edad con absoluta franqueza. El artista, hechizado por la fisionomía humana, revela la personalidad de sus sujetos gracias al realismo de los retratos y utilizando la pintura de manera siempre diferente. En un mismo cuadro aparecen partes de espeso empaste y partes en las que el pincel apenas ha sido apoyado. También varia su uso de la luz para conseguir efectos dramáticos y representar emociones. Las estampas, incisiones y aguafuertes demuestran su determinación a experimentar técnicas y métodos diferentes.

Rembrandt dipinge tutte le emozioni umane nel triste ma trionfale crepuscolo della sua vita: dall'amore coniugale della 'Sposa ebrea' al fervore patriottico de 'La congiura di Giulio Civile', dal conflitto interiore di 'Betsabea con la lettera di David' alla contemplazione sognante di 'Tito alla scrivania'. L'ultimo quadro della mostra, 'Simeone con il bambino Gesù nel tempio', é anche l'ultimo dipinto da Rembrandt prima della morte nel 1669 e lasciato incompiuto. “La storia racconta che Simeone sapeva di non poter morire prima di incontrare il Messia, - spiega Wieseman. – Rembrandt ha scelto di rappresentare il vecchio nell'istante in cui si rende conto che il bambino tra le sue braccia é il Cristo. Trovo molto commovente che questa meravigliosa rappresentazione di un uomo che sa di essere prossimo alla morte sia stato l'ultimo quadro dipinto da Rembrandt.”

T4Trad24

Rembrandt, las últimas obras maestras

[por Nicol Degli Innocenti](#)

16 de octubre de 2014

LONDRES – La exposición en la Galería Nacional de Londres, dedicada a los últimos años de vida de Rembrandt van Rijn, muestra al artista bajo una nueva luz, y permite comprender sus obras más en lo profundo y apreciar una vez más su genialidad.

La exposición “Rembrandt: the late works” está focalizada en los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669. Reúne más de 90 obras, entre las cuales se encuentran obras maestras raras, para demostrar como floreció su creatividad en el último, y más complicado, período de su existencia de pintor y hombre. Su vida profesional había caído en desgracia, su físico estaba en declive, los mecenas de antes lo desdeñaban, estaba en bancarrota, la alta sociedad lo había aislado a causa de la convivencia con su ex criada, y había tenido que afrontar también la muerte de su hijo Titus. A pesar de todo esto, el infatigable Rembrandt no solo siguió pintando, sino que encontró también nueva inspiración.

La primera sala reúne algunos autorretratos excepcionales de Rembrandt, que revelan el gran

interés del artista en pintar la realidad, observando las facciones y las marcas del envejecimiento con absoluta sinceridad. Le fascinaba la fisionomía humana y con el realismo de sus retratos revela la personalidad de los individuos pintados, utilizando la pintura de manera cada vez diferente. También en la misma obra hay zonas de empaste grueso y zonas del lienzo donde apenas apoya el pincel. La manera en la que utiliza la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones es igualmente variada. Las estampas, los grabados y los aguafuertes demuestran su determinación en la experimentación de técnicas y métodos diferentes.

T4Trad25

Rembrandt, las últimas obras maestras

De Nicol Degli Innocenti

16 de octubre de 2014

LONDRES- La exposición que la Galería Nacional de Londres dedica a los últimos años de vida de Rembrandt van Rijn arroja nueva luz sobre el artista, permitiendo una comprensión más profunda de sus obras y un renovado aprecio de su genio.

La exposición "Rembrandt: the late works" se centra en los últimos años de vida del artista neerlandés, desde 1652 hasta su muerte en 1669, y reúne más de noventa obras. Entre ellas destacan obras maestras que fueron raramente expuestas, para demostrar el florecimiento de su creatividad en el último periodo de su vida personal y artística, que fue también el más difícil: física y profesionalmente en declive, cayó en la miseria, fue menospreciado por los padrones de antes y excluido por la buena sociedad a causa de su convivencia con su ex camarera, y finalmente afectado por la muerte de su único y querido hijo Tito. A pesar de todo esto, Rembrandt no solo siguió pintando incansablemente, sino encontró una nueva inspiración.

La primera sala agrupa algunos extraordinarios autorretratos de Rembrandt que revelan lo interesado que el artista estaba en pintar la realidad, observando con absoluta franqueza las facciones envejecidas y las marcas de la edad. Con el realismo de los retratos el artista, que estaba fascinado por la fisionomía humana, revela la personalidad de los personajes utilizando la pintura cada vez de manera diferente. Incluso en el mismo cuadro aparecen partes en donde el empaste es denso y otras que el pincel apenas rozó. Su uso de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones es igualmente vario. Las estampas, las láminas y los aguafuertes demuestran su determinación en experimentar técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad26

Las últimas obras maestras de Rembrandt

de Nicol Degli Innocenti

16 de abril de 2014

Londres- la exposición en la Galería Nacional de Londres, dedicada a los últimos años de vida de Rembrandt van Rijn, presenta el artista bajo una nueva luz, lo que permite una comprensión más profunda de sus obras y una nueva apreciación de su genio.

La exposición "Rembrandt: the late works" (Las últimas obras maestras de Rembrandt) está dedicada a los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669. Esta reúne más de noventa obras, incluso aquellas obras maestras no muy famosas, con el fin de mostrar al mundo entero el fruto de su creatividad en el último y también el más difícil periodo de su existencia,

tanto como pintor como hombre.

Profesionalmente en desgracia, físicamente en declive, desdeñado por los clientes de un tiempo, en bancarrota, rechazado por la sociedad por su convivencia con la antigua criada, finalmente la muerte del único amado hijo Tito: a pesar de todo esto, el incansable Rembrandt no sólo nunca dejó de pintar, sino que encontró nueva inspiración.

La primera sala reúne algunos extraordinarios autorretratos de Rembrandt, que revelan lo interesado que estaba el artista en pintar la realidad, retrayendo con franqueza absoluta los rasgos envejecidos y los signos de la edad. Fascinado por la fisonomía humana, el artista gracias al realismo que tienen los retratos, revela la personalidad de los sujetos, utilizando la pintura de diferentes maneras. Incluso en la misma pintura hay partes de masa densa y partes del lienzo donde apenas se ha colocado el cepillo. Su uso de la luz para lograr efectos dramáticos y representar emociones es igual de variado. Los grabados, las incisiones y el agua fuerte demuestran su determinación de experimentar con diferentes técnicas y metodologías.

T4Trad27

Rembrandt, sus últimas obras maestras

Londres- La exposición de la Galería Nacional de Londres, que está dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta al artista bajo una luz diferente, así que es posible comprender sus obras en profundidad y la apreciación renovada de su genio.

La exposición “Rembrandt the late works” se centra en los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669, y reúne más de noventa obras. Entre ellas se encuentran algunas obras maestras que se han visto raras veces para demostrar la creatividad del artista en el último, y más difícil, periodo de su existencia, tanto de pintor como de hombre. El pintor desafortunado en la vida profesional, en decadencia física, desdeñado por los patrocinadores de un tiempo, en bancarrota, exiliado de la buena sociedad por su convivencia con la ex camarera, al final fue afectado por la muerte de su único y muy amado hijo Tito. A pesar de todo esto, el incansable Rembrandt no solo siguió pintando, sino que encontró una nueva inspiración.

La primera sala reúne algunos extraordinarios autorretratos de Rembrandt que revelan el profundo interés del artista en pintar la realidad, observando los trazos envejecidos y los signos de la edad con absoluta franquicia. Fascinado por la fisonomía humana, mediante el realismo de los retratos, el artista revela la personalidad de los sujetos, usando la pintura siempre de manera diferente. También en el mismo cuadro se encuentran partes con un empaste muy denso y otras partes del lienzo donde el pincel apenas se ha posado. Su uso de la luz para obtener efectos dramáticos y para representar emociones es igualmente variado. Las estampas, los grabados y los aguafuertes manifiestan su determinación para experimentar técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad28

Rembrandt, las últimas obras maestras

16 de octubre de 2014

Londres – La muestra de la National Gallery de Londres se dedica a los últimos años de vida del artista Rembrandt van Rijn, y presenta el artista desde una nueva perspectiva, permitiendo una comprensión más profunda de sus obras y otra manera de apreciar su genio.

La muestra *Rembrandt: the late works* (Rembrandt: Últimas obras) se focaliza en los últimos años de vida del artista holandés, desde 1652 hasta su muerte en 1669, y reúne más de noventa obras, entre las cuales obras maestras poco conocidas, para demostrar el desarrollo de su creatividad en el último, y más difícil, período de su existencia como pintor y como hombre. Caído en desgracia profesionalmente, debilitado físicamente, despreciado por sus precedentes mecenas, sin dinero, aislado de la alta sociedad por la relación con su ex sirvienta y de luto por la muerte de su único y querido hijo Tito. A pesar de todo esto, el imparable Rembrandt no solo siguió pintando sino encontró una nueva inspiración.

La primera sala reúne algunos de los extraordinarios autorretratos de Rembrandt, que revelan su interés en pintar la realidad, observando las arrugas y la marcada huella de la edad con absoluta sinceridad. Atraído por la fisionomía humana, el artista revela la personalidad de los sujetos gracias al realismo de sus retratos, utilizando la pintura cada vez de manera diferente. En el mismo cuadro también se pueden notar partes con un empasto espeso y otras donde el pincel apenas se posó. Su modo de utilizar la luz para obtener efectos dramáticos y para representar las emociones es variado también. Los estampados y los grabados demuestran su determinación en experimentar técnicas y métodos diferentes.

T4Trad29

Rembrandt, las últimas obras maestras

de [Nicol Degli Innocenti](#)

16 de octubre 2014

LONDRES – La exposición en la Galería Nacional de Londres, dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta al artista bajo una nueva luz: permite comprender más profundamente sus obras y volver a apreciar su genio.

La exposición “Rembrandt: the late works” se focaliza en los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669, y reúne más de noventa obras, entre las que podemos encontrar obras maestras que se han observado raramente, para demostrar el florecimiento de su creatividad durante el último y más difícil periodo de su existencia, tanto de pintor como de ser humano. Vivía en una situación de desgracia profesional, su cuerpo iba deteriorándose, fue desdeñado por los señores de la época, estaba en quiebra, la buena sociedad lo excluía por convivir con su ex asistente y, por último, lo afectó la muerte de su único querido hijo Tito: a pesar de todo esto, el incansable Rembrandt no solo no dejó de pintar, sino que encontró una nueva inspiración.

La primera sala acoge algunos extraordinarios autorretratos de Rembrandt, que revelan que el artista estaba interesado en pintar la realidad, observando las facciones envejecidas y las señales del paso del tiempo con franqueza absoluta. El artista, fascinado por la fisionomía humana, revela la

personalidad de los personajes mediante el realismo de los retratos y utiliza la pintura de manera cada vez diferente. Incluso en el mismo cuadro hay partes con empastes densos y partes del lienzo donde el pincel apenas fue posado. El uso de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones es igualmente variado. Las estampas, los grabados y las aguafuertes demuestran su determinación para probar técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad30

Rembrandt, las últimas obras maestras

de [Nicol Degli Innocenti](#)

16 de octubre de 2014

LONDRES - La exposición en la National Gallery de Londres, dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta al artista desde una nueva perspectiva, permitiendo una más profunda comprensión de sus obras y una renovada estima de su genio.

La exposición *Rembrandt: the late works* se centra en los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte, en 1669, y reúne más de noventa obras, entre las cuales obras maestras raras, para demostrar el florecer de su creatividad en el último, y más difícil, periodo de su existencia en cuanto pintor y hombre. Profesionalmente en desgracia, físicamente en declive, menospreciado por los patrones de antaño, en bancarrota, excluido de la alta sociedad por su convivencia con la ex camarera y finalmente afectado por la muerte de su querido y único hijo Tito: a pesar de todo esto, el incansable Rembrandt no solo siguió pintando, sino que también encontró nueva inspiración.

El primer salón reúne algunos de los extraordinarios autorretratos de Rembrandt, que revelan cuánto el artista estaba interesado en pintar la realidad, observando las facciones envejecidas y las marcas del tiempo con absoluta franqueza. Fascinado por la fisionomía humana, el artista revela la personalidad de los sujetos a través del realismo de los retratos, utilizando la pintura de manera cada vez diferente. También en el mismo cuadro hay partes de empaste espeso y partes del lienzo en las que el pincel a penas se posó. Su uso de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones es igualmente vario. Las impresiones, grabados y aguafuertes demuestran su determinación en experimentar técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad31

Rembrandt, las últimas obras maestras

por [Nicol Degli Innocenti](#)

16 de octubre de 2014

LONDRES – La exposición en la Galería Nacional de Londres, que está dedicada a los últimos

años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta al artista bajo una nueva luz y permite una comprensión más profunda de sus obras y una apreciación renovada de su genio.

La exposición *“Rembrandt: the late works”* se centra en los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669. Reúne más de noventa obras, entre las que se encuentran obras maestras raramente expuestas, gracias a las que destaca el florecimiento de su creatividad en el último periodo de su vida, el más difícil de su existencia como pintor y hombre: de hecho, su vida profesional estaba cayendo en desgracia, su decadencia física se aceleraba, sus primeros promotores ahora lo desdeñaban, estaba en bancarrota, aislado de la alta sociedad por cohabitar con su ex criada y, además, tuvo que enfrentarse con el fallecimiento de su único y querido hijo, Titus. A pesar de todo esto, el incansable Rembrandt no solo siguió pintando, sino que encontró una nueva inspiración.

La primera sala reúne algunos autorretratos extraordinarios de Rembrandt, que revelan el interés del artista en pintar la realidad, observando los rasgos envejecidos con absoluta franqueza. Al artista le fascinaba la fisionomía humana y, a través del realismo de sus retratos, revelaba la personalidad de cada sujeto de la obra, utilizando la pintura de manera siempre diferente. En la misma pintura se encuentran partes caracterizadas por un amasijo denso y otras donde apenas se apoya el pincel. También su forma de utilizar la luz para obtener efectos dramáticos y representar las emociones es siempre distinta. Las estampas, los grabados y los aguafuertes demuestran su determinación en la experimentación de técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad32

Rembrandt, las últimas obras maestras

por [Nicol Degli Innocenti](#)

16 de octubre de 2014

LONDRES – La exposición en la Galería Nacional de Londres, que está dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt van Rijn, presenta al artista bajo una nueva luz y permite una comprensión más profunda de sus obras y una apreciación renovada de su genio.

La exposición *“Rembrandt: the late works”* se centra en los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669. Reúne más de noventa obras, entre las que se encuentran obras maestras raramente expuestas, gracias a las que destaca el florecimiento de su creatividad en el último periodo de su vida, el más difícil de su existencia como pintor y hombre: de hecho, su vida profesional estaba cayendo en desgracia, su decadencia física se aceleraba, sus primeros promotores ahora lo desdeñaban, estaba en bancarrota, aislado de la alta sociedad por cohabitar con su ex criada y, además, tuvo que enfrentarse con el fallecimiento de su único y querido hijo, Titus. A pesar de todo esto, el incansable Rembrandt no solo siguió pintando, sino que encontró una nueva inspiración.

La primera sala reúne algunos autorretratos extraordinarios de Rembrandt, que revelan el interés del artista en pintar la realidad, observando los rasgos envejecidos con absoluta franqueza. Al artista le fascinaba la fisionomía humana y, a través del realismo de sus retratos, revelaba la personalidad de cada sujeto de la obra, utilizando la pintura de manera siempre diferente. En la misma pintura se encuentran partes caracterizadas por un amasijo denso y

otras donde apenas se apoya el pincel. También su forma de utilizar la luz para obtener efectos dramáticos y representar las emociones es siempre distinta. Las estampas, los grabados y los aguafuertes demuestran su determinación en la experimentación de técnicas y metodologías diferentes.

T4Trad33

Rembrandt: últimas obras

La exposición de la Galería Nacional de Londres, dedicada a los últimos años de la vida de Rembrandt, presenta al artista bajo una nueva luz, lo que permite una comprensión más profunda de sus obras y una estima renovada de su genio.

La exposición *Rembrandt: the late works* se centra en los últimos años de la vida del artista flamenco, desde 1652 hasta su muerte en 1669, y reúne más de noventa obras, entre las que destacan unos clásicos que se han visto raramente, para enseñar el florecer de su creatividad en el último y más difícil período de su existencia tanto de pintor como de hombre. Profesionalmente en desgracia, físicamente en declive, desdeñado por los mecenas de otros tiempos, en bancarrota, excluido de la buena sociedad por su convivencia con una antigua camarera y, por último, afectado por la muerte de Tito, su único y muy amado hijo. Sin embargo, el incansable Rembrandt no solo siguió pintando sino también encontró una nueva inspiración.

La primera sala agrupa algunos de los retratos extraordinarios de Rembrandt que revelan el nivel muy alto de interés que tuvo el artista para pintar la realidad observando los rasgos envejecidos y las marcas de la edad con absoluta franqueza. Fascinado por la fisionomía humana, mediante el realismo de sus retratos, el artista revela la personalidad de sus personajes al utilizar la pintura de manera siempre distinta. Incluso en el mismo cuadro hay unas partes de empaste muy denso y otras en las que el pincel apenas se ha apoyado. Su uso de la luz para obtener efectos dramáticos y representar las emociones es igualmente vario. Las estampas, los grabados y los aguafuertes demuestran su determinación a la hora de experimentar diferentes técnicas y metodologías.



ANEXO II: RIEPILOGO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2017/18.

Domande **Risposte** 31

31 risposte



Accetta risposte

Riepilogo

Domanda

Individuali

DATOS GENERALES

1. Nombre completo (Apellido, nombre)

31 risposte

Napolitano Claudio

Serena De Perto

Possamai Benedetta

Martignano Maria Chiara

Pastorino Chiara

Roncalli Elena

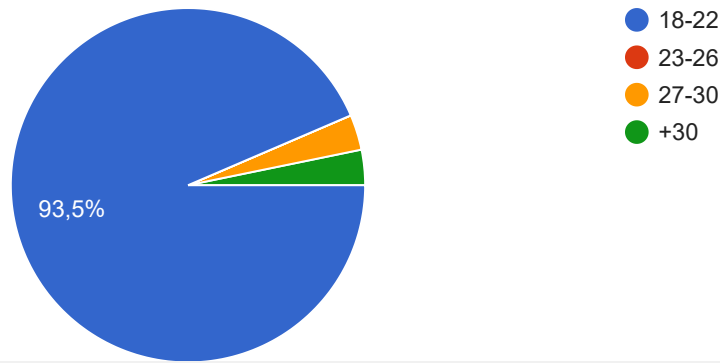
Verni, Alice

Grigolato Valeria

Panelli Francesca

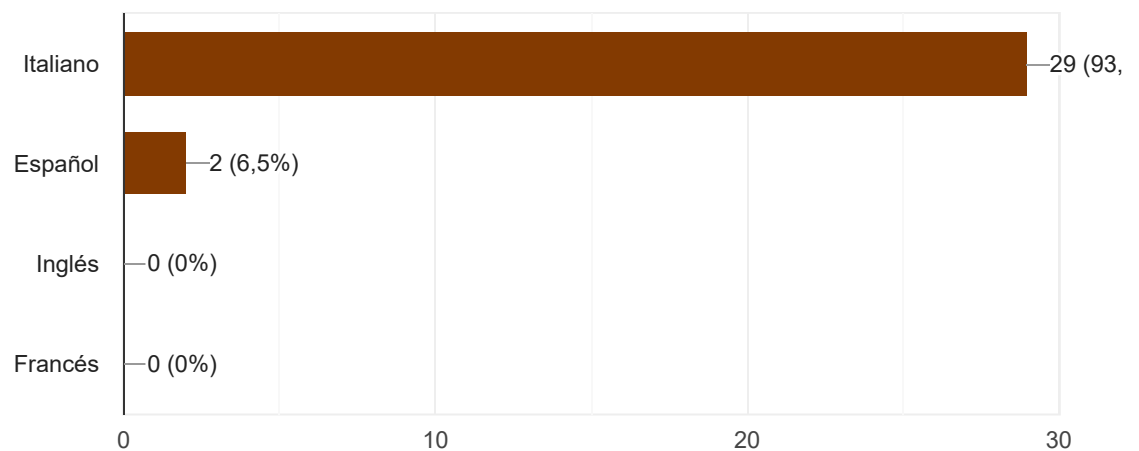
2. Edad

31 risposte



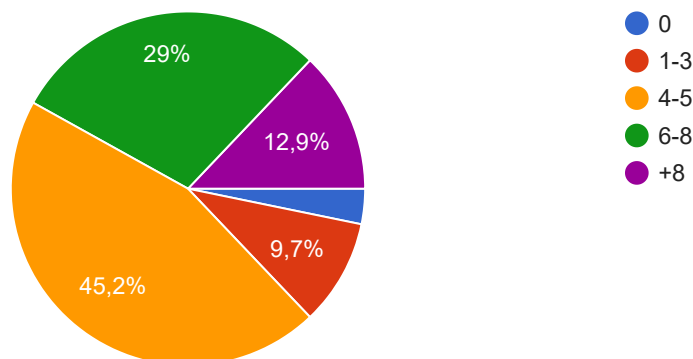
3. ¿Cuál es tu lengua materna?

31 risposte



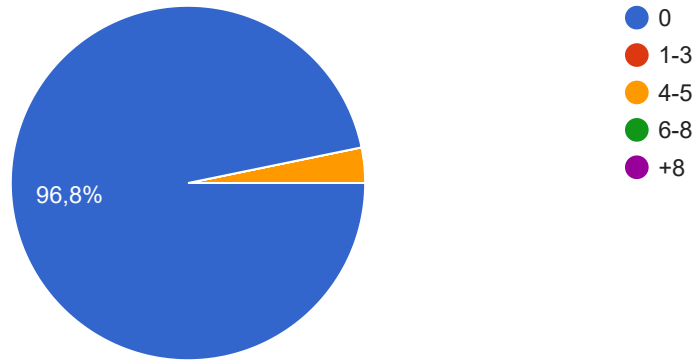
4. ¿Durante cuántos años has estudiado español antes de entrar en esta facultad?

31 risposte



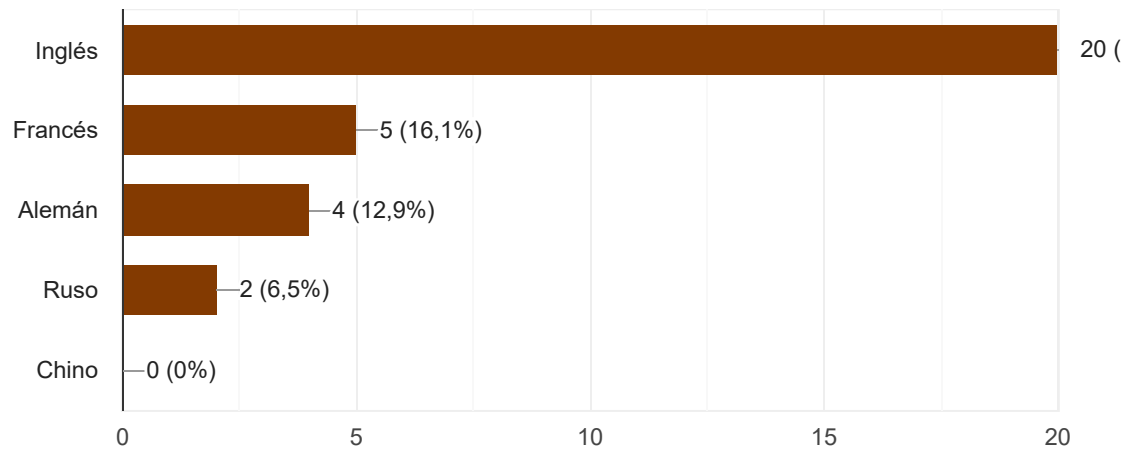
5. ¿Durante cuántos años has estudiado traducción antes de entrar en esta facultad?

31 risposte



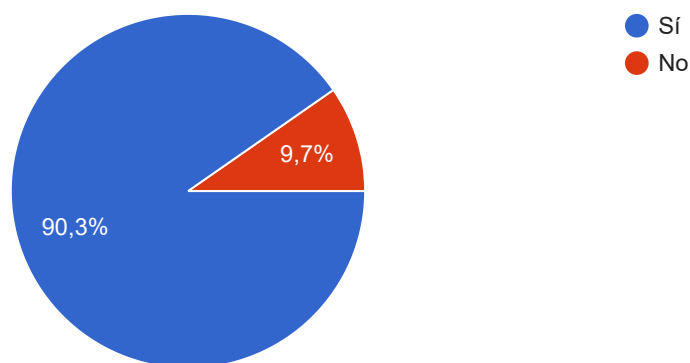
6. ¿Cuál es tu segunda lengua de estudio en la titulación?

31 risposte



7. ¿Has vivido alguna vez en un país hispanohablante?

31 risposte



8. En caso de respuesta afirmativa, ¿en cuál/cuáles?

28 risposte

España

Argentina

España, Madrid

Mexico, Costa Rica

Argentina y España

Uruguay

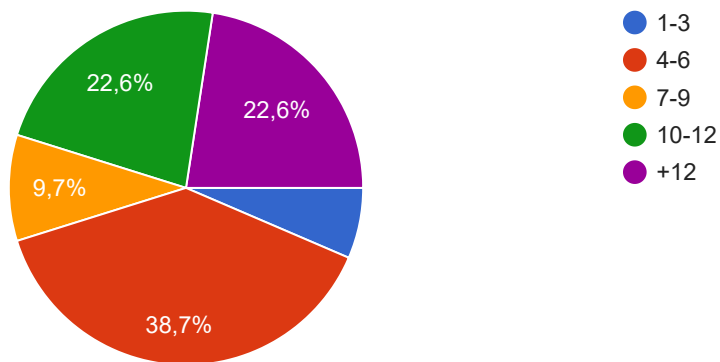
Salamanca, Madrid

España, en Granada

Alicante

9. ¿Cuántos meses en total?

31 risposte



10. ¿Has trabajado alguna vez como traductor profesional?

31 risposte

● Sí

● No

11. En caso afirmativo, especifica el tipo de encargo, situación, tipología textual traducida, etc.

3 risposte

He trabajado como traductora audiovisual (subtítulos para los cortometrajes de un festival de cine) durante mis prácticas.

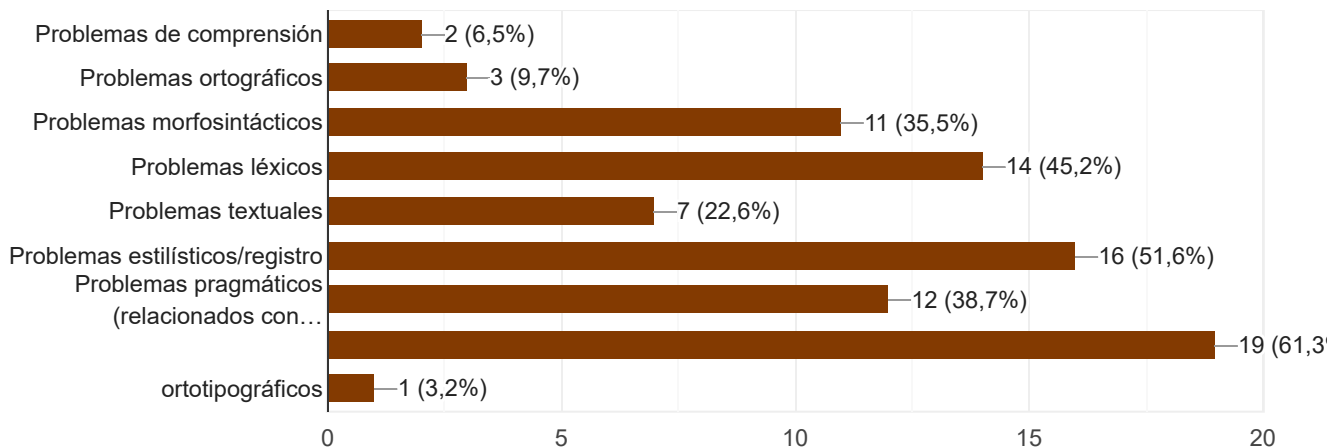
He traducido manuales APPCC de una empresa que produce Prosciutto di Parma y jamones en general.

Encargo por parte de una empresa peruana gestionada por mi ex-compañera de piso - traducción de un nuevo proyecto.

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

12. En general, ¿cuáles son los principales problemas que identificas en una traducción general IT-ES?

31 risposte



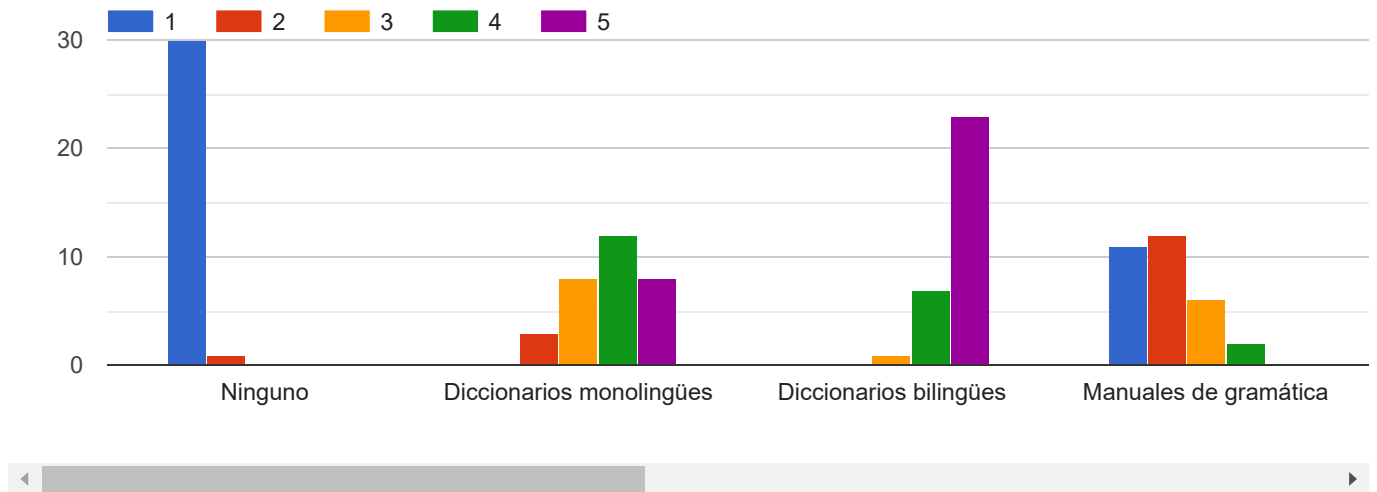
0 risposte

Ancora nessuna risposta a questa domanda.

0 risposte

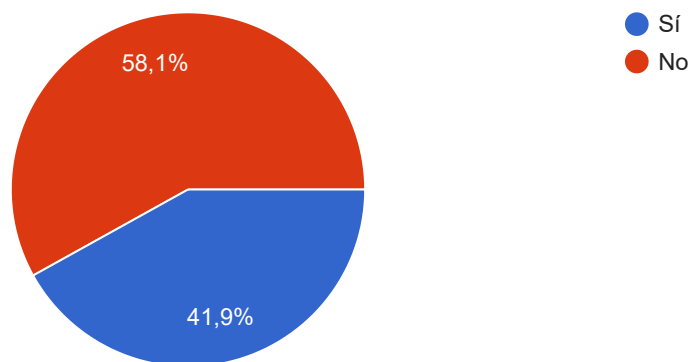
Ancora nessuna risposta a questa domanda.

13. Valora del 1 al 5 tu grado de utilización de los siguientes recursos ante una traducción general IT-ES (siendo 1: muy poco y 5: mucho)



14. ¿Sabes lo que son las marcas lexicográficas?

31 risposte



14a. ¿Podrías definir las con tus propias palabras?

13 risposte

abreviaturas en los diccionarios para indicar el registro, el contexto de uso, etc.

abreviaturas que aportan más informaciones sobre el uso de una palabra

Ejemplos que contextualizan una determinada palabra

Palabras que indican el ámbito de uso de un término

son abreviaciones que indican el ámbito en el que se sitúa la definición de la palabra buscada

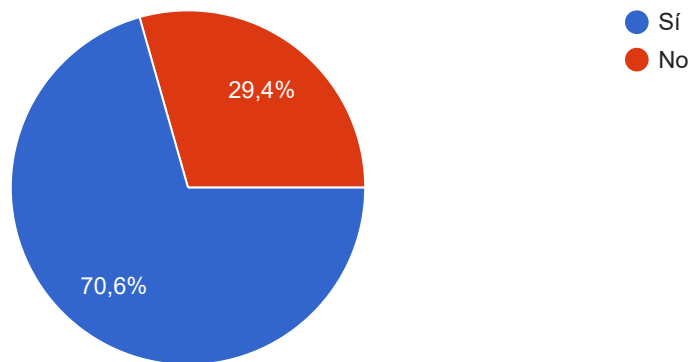
Esas abreviaturas que se encuentran en los diccionarios y que definen "la categoría" de un lema/de una palabra en particular.

Se trata de marcas que aportan información sobre las acepciones de una palabra y restringen o condicionan su uso.

marcas que informan sobre cierto vocabulo

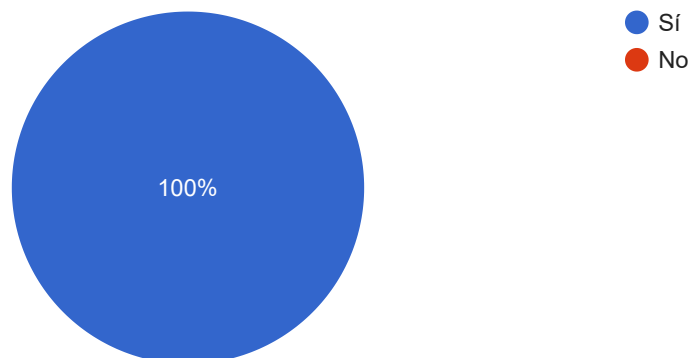
15. En caso de respuesta afirmativa, cuando estás consultando un diccionario monolingüe o bilingüe, ¿te paras a leer las marcas lexicográficas?

17 risposte



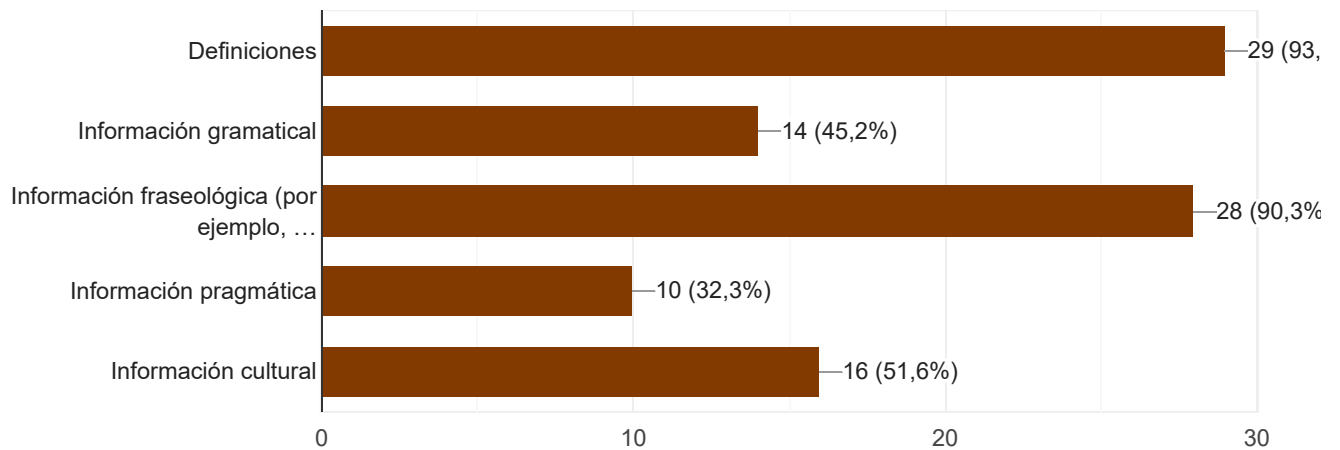
16. ¿Sueles leer los ejemplos que el diccionario propone?

31 risposte



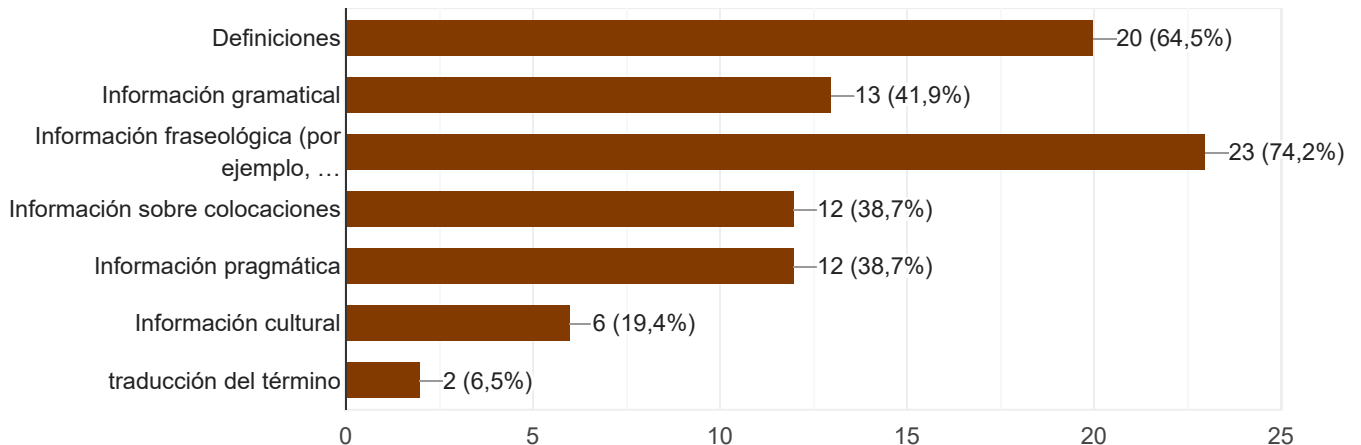
17. ¿Qué información sueles buscar en un diccionario monolingüe?

31 risposte



18. ¿Qué información sueles buscar en un diccionario bilingüe?

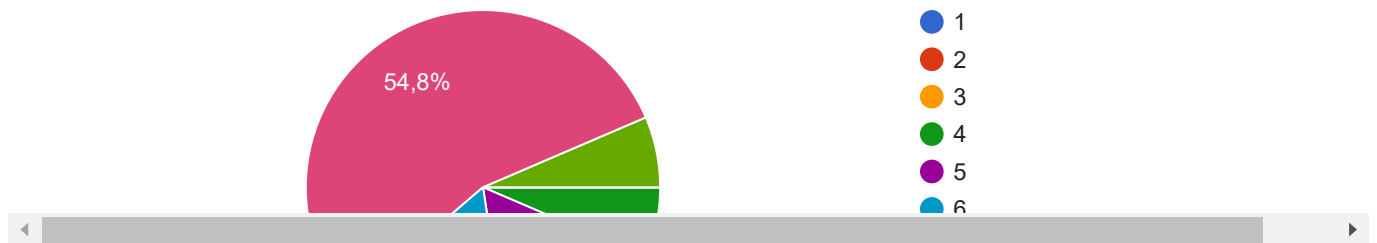
31 risposte



INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA TRADUCCIÓN DEL TEXTO "CHI SI RIVEDE, IL SIGNOR SOROLLA"

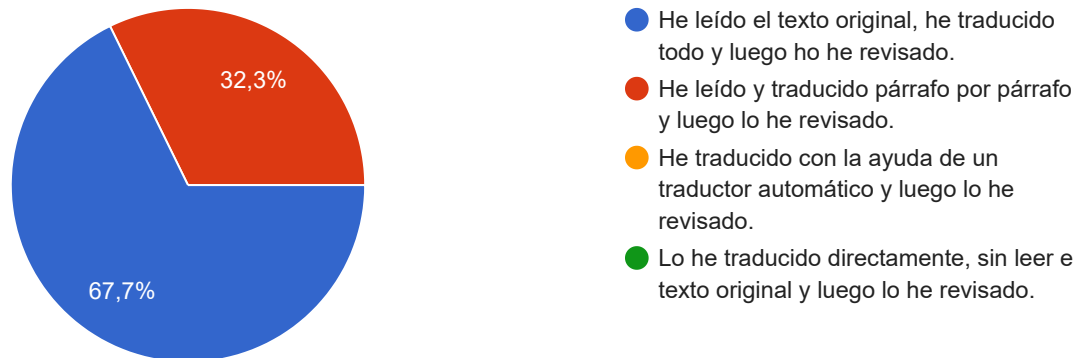
19. Valora de 1-10 (1=muy fácil; 10=muy difícil) el grado de dificultad del texto "Chi si rivede..." que acabas de traducir.

31 risposte



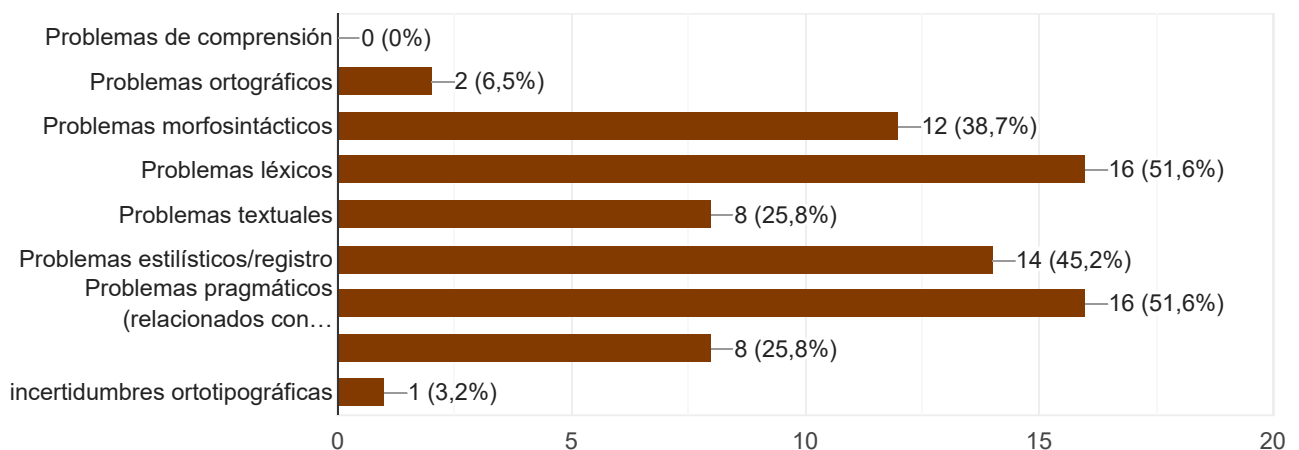
20. En el ejercicio de traducción que hemos propuesto, ¿qué pasos has seguido?

31 risposte

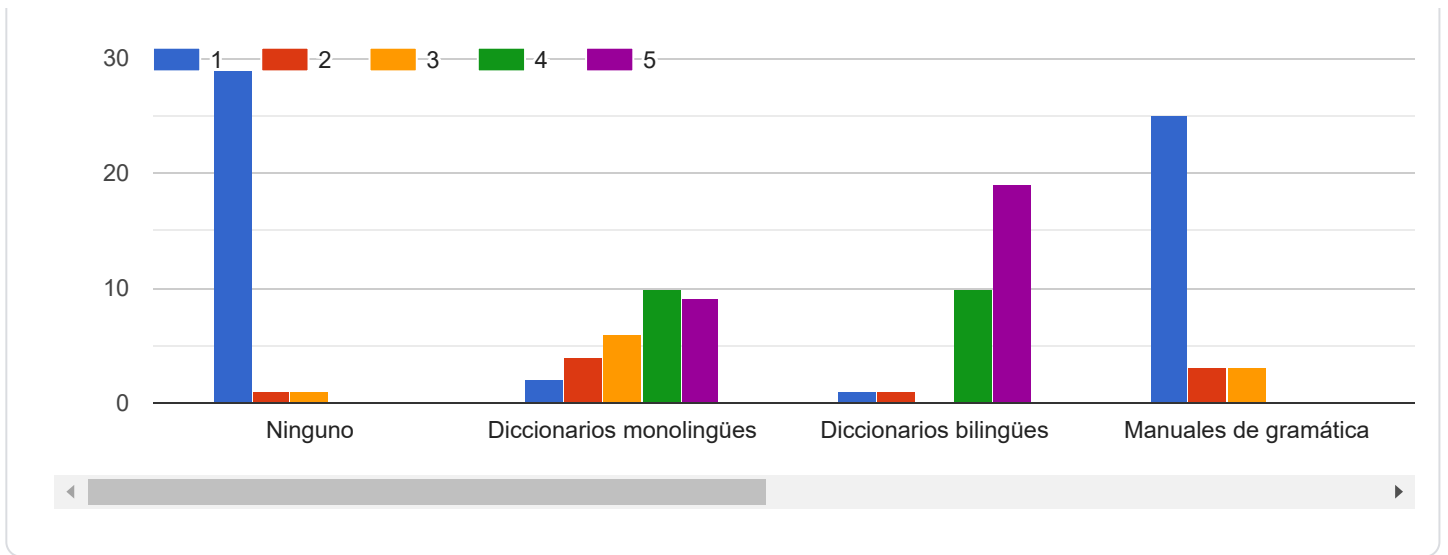


21. ¿Cuáles son los principales problemas que has encontrado cuando has traducido el texto?

31 risposte



22. Valora del 1 al 5 el grado de utilización (según la frecuencia) de los siguientes recursos en la prueba de traducción que acabas de realizar (siendo 1: muy poco y 5: mucho)





ANEXO III: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2018/19. RIEPÍLOGO

Domande **Risposte** 12

12 risposte



Accetta risposte

Riepilogo

Domanda

Individuali

1. Nombre completo (Apellido, nombre)

12 risposte

Ricci Maccarini Letizia

Capobianco Sara

Guendalina Foschi

Barbanti, Alessia

Cavaglià Roberta

Giulia Fabbri

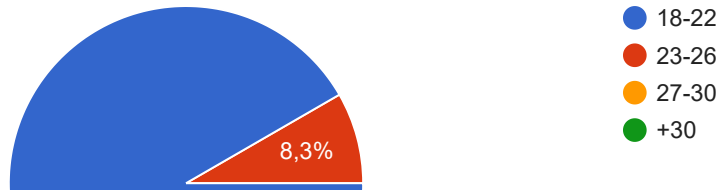
Beqiri Doris

Torelli Gloria

Pellegrini Giorgia

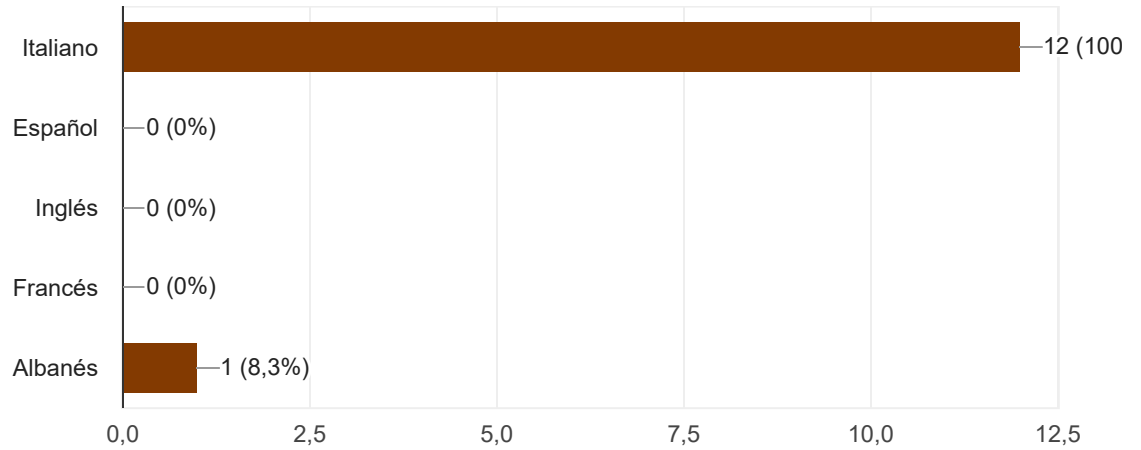
2. Edad

12 risposte



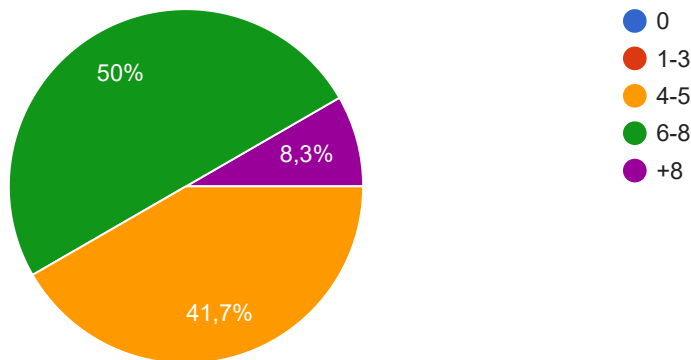
3. ¿Cuál es tu lengua materna?

12 risposte



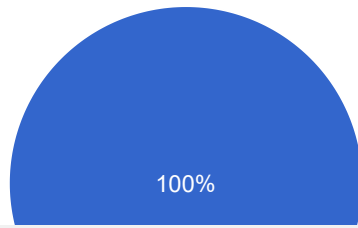
4. ¿Durante cuántos años has estudiado español antes de entrar en esta facultad?

12 risposte



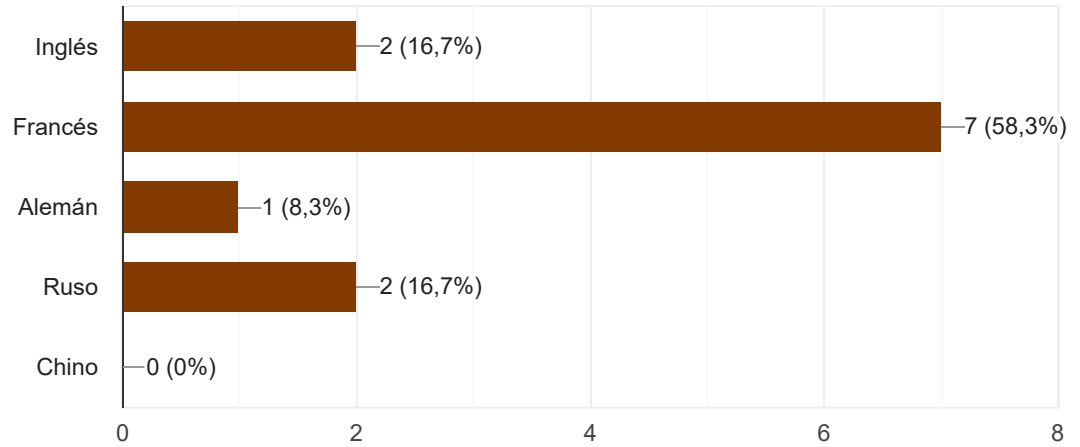
5. ¿Durante cuántos años has estudiado traducción antes de entrar en esta facultad?

12 risposte



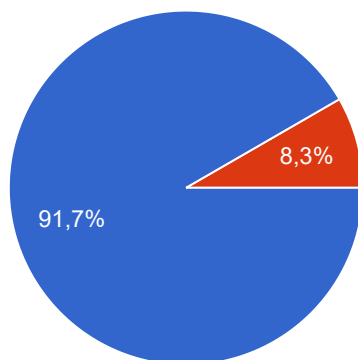
6. ¿Cuál es tu segunda lengua de estudio en la titulación?

12 risposte



7. ¿Has vivido alguna vez en un país hispanohablante?

12 risposte



8. En caso de respuesta afirmativa, ¿en cuál/cuáles?

11 risposte

España

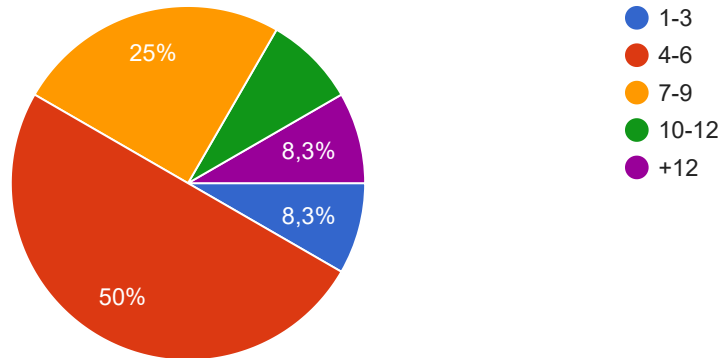
España

Valencia

Argentina y España

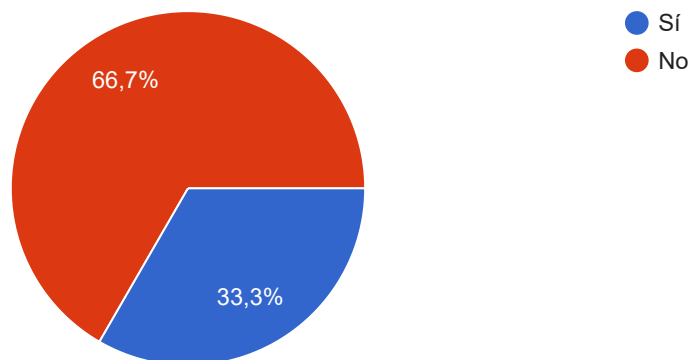
9. ¿Cuántos meses en total?

12 risposte



10. ¿Has trabajado alguna vez como traductor profesional?

12 risposte



11. En caso afirmativo, especifica el tipo de encargo, situación, tipología textual traducida, etc.

3 risposte

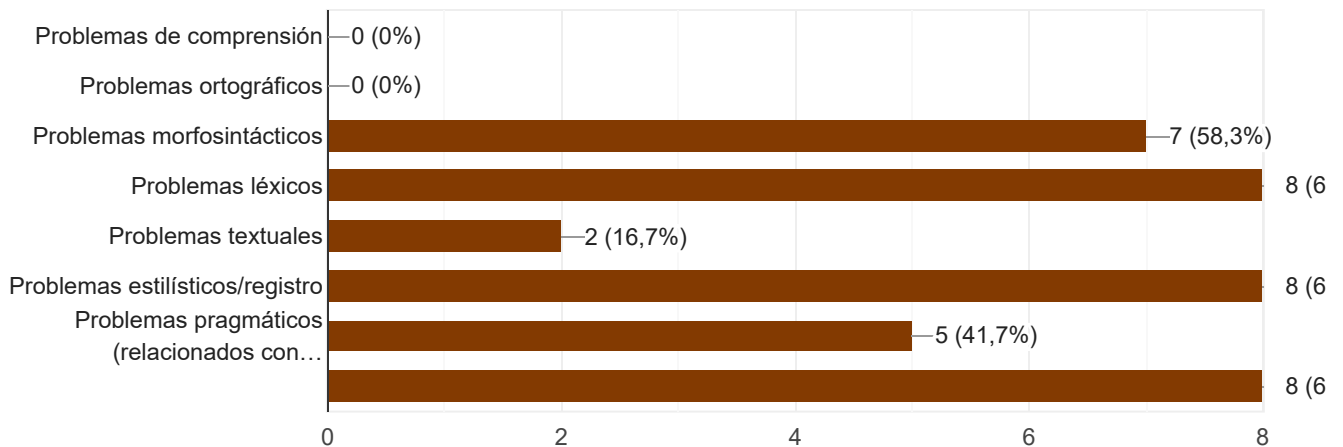
Durante mis prácticas he traducido correos y páginas del sitio web del hotel donde trabajaba del italiano al inglés.

Prácticas de subtitulación

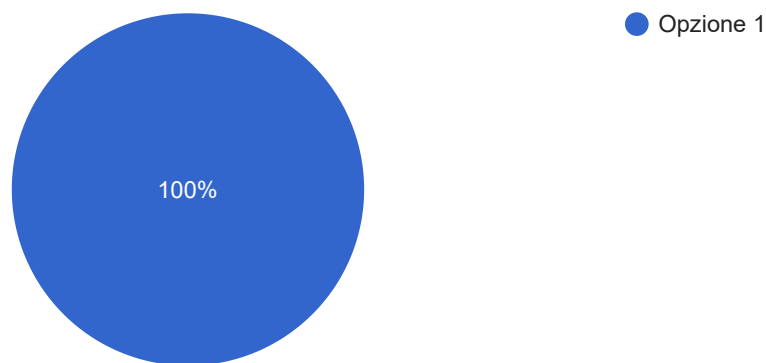
INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

12. En general, ¿cuáles son los principales problemas que identificas en una traducción general IT-ES?

12 risposte



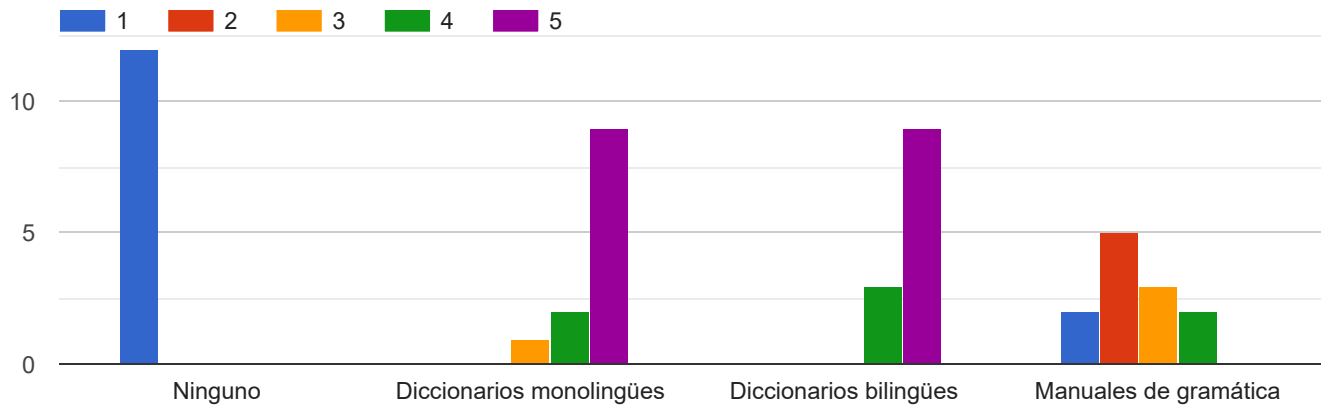
4 risposte



4 risposte

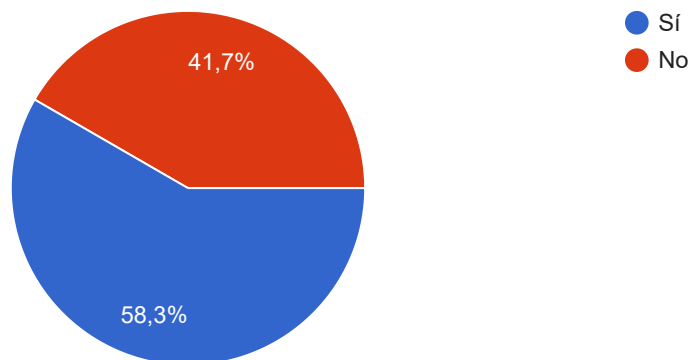
Opzione 1

13. Valora del 1 al 5 tu grado de utilización de los siguientes recursos ante una traducción general IT-ES (siendo 1: muy poco y 5: mucho)



14. ¿Sabes lo que son las marcas lexicográficas?

12 risposte



14a. ¿Podrías definir las con tus propias palabras?

7 risposte

Son las abreviaciones que se encuentran al lado de los términos contenidos en un diccionario y que especifican la tipología de estos últimos (nombres, adjetivos...).

Abreviaturas que aportan información sobre una palabra

Abreviaturas que aportan información sobre un lema. Pueden indicar, por ejemplo, el contexto de uso de una palabra, el estilo, la etimología, ...

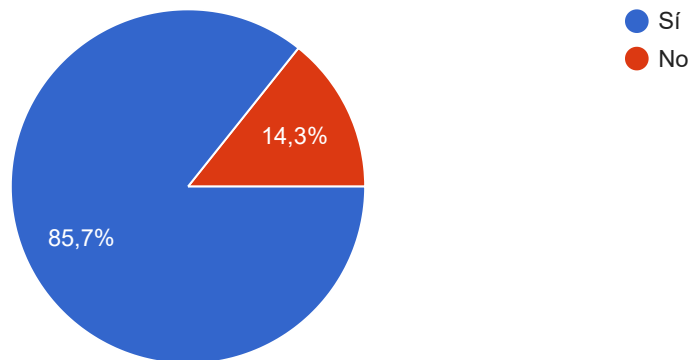
Abreviaciones que proporcionan información sobre el uso de un término

Abreviaciones que describen la palabra: si pertenece a un lenguaje específico, a un registro específico, una área geográfica específica...

Las marcas de registro y estilo que encontramos en los diccionarios

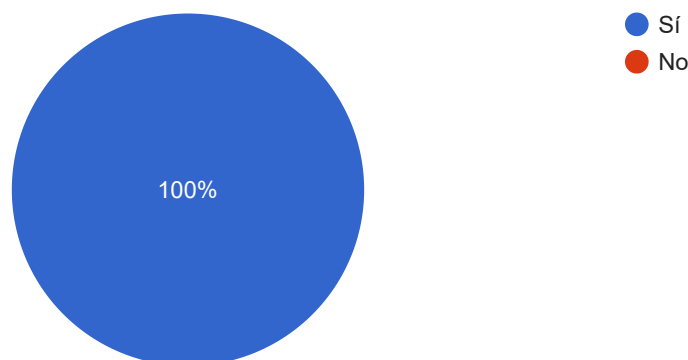
15. En caso de respuesta afirmativa, cuando estás consultando un diccionario monolingüe o bilingüe, ¿te paras a leer las marcas lexicográficas?

7 risposte



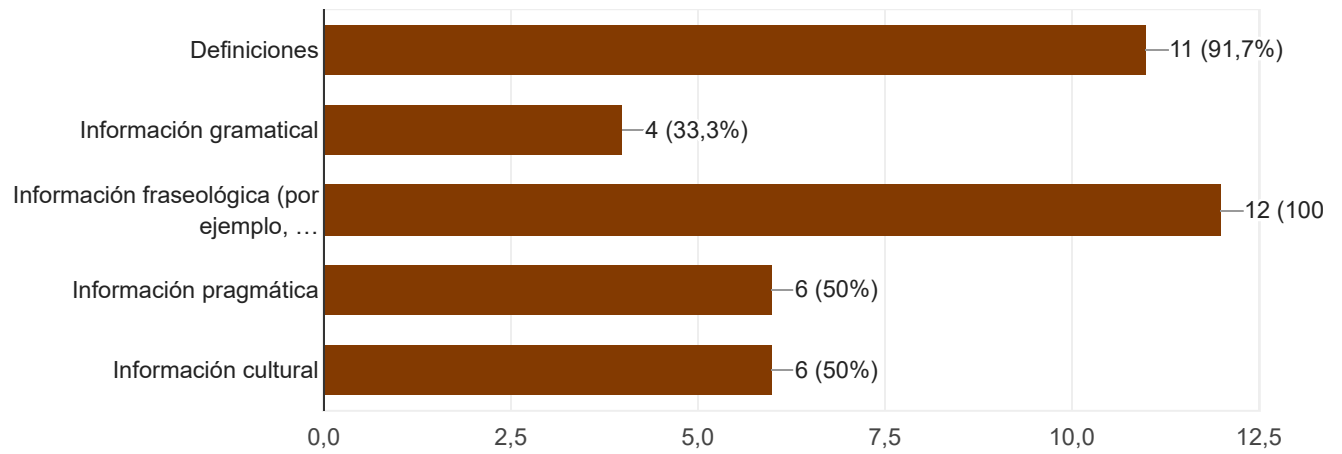
16. ¿Sueles leer los ejemplos que el diccionario propone?

12 risposte



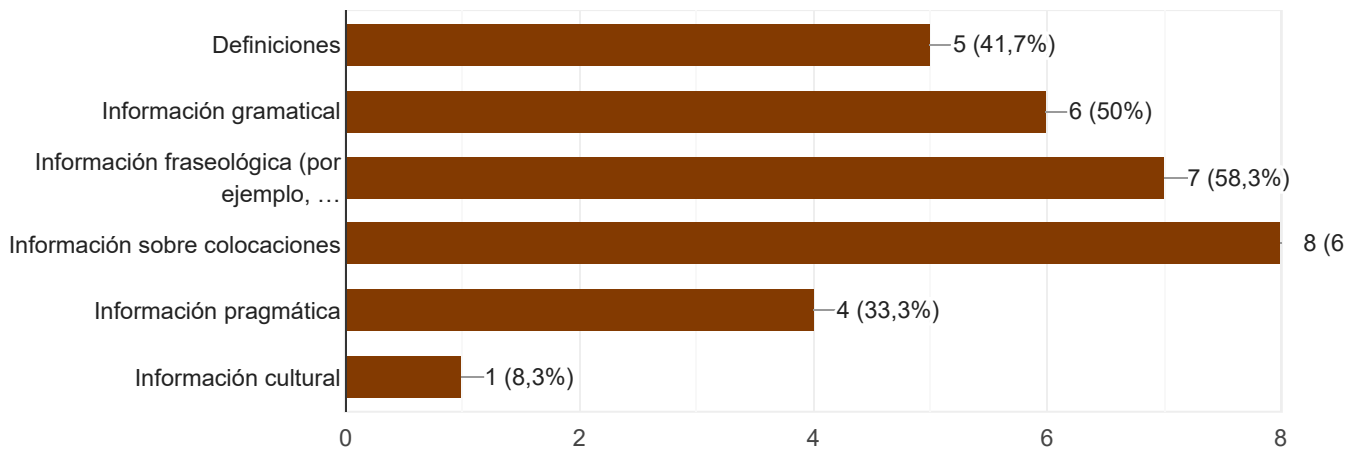
17. ¿Qué información sueles buscar en un diccionario monolingüe?

12 risposte



18. ¿Qué información sueles buscar en un diccionario bilingüe?

12 risposte



INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA TRADUCCIÓN DEL TEXTO "CHI SI RIVEDE, IL SIGNOR SOROLLA"

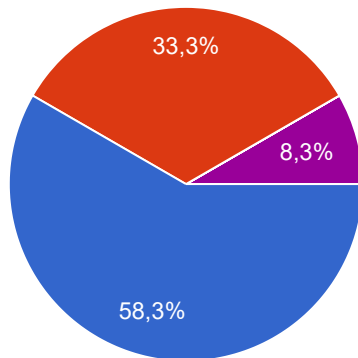
19. Valora de 1-10 (1=muy fácil; 10=muy difícil) el grado de dificultad del texto "Chi si rivede..." que acabas de traducir.

12 risposte



20. En el ejercicio de traducción que hemos propuesto, ¿qué pasos has seguido?

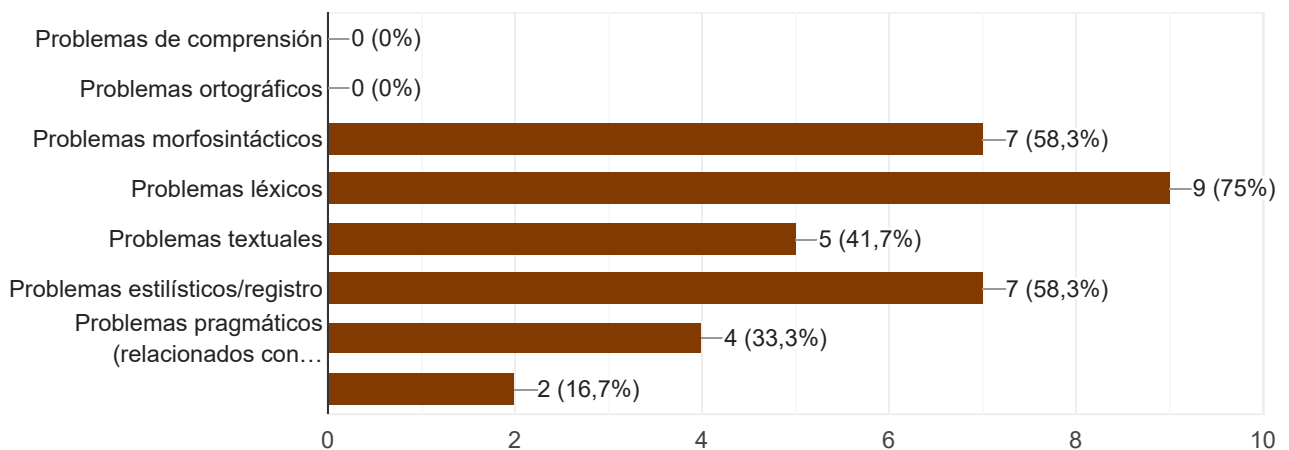
12 risposte



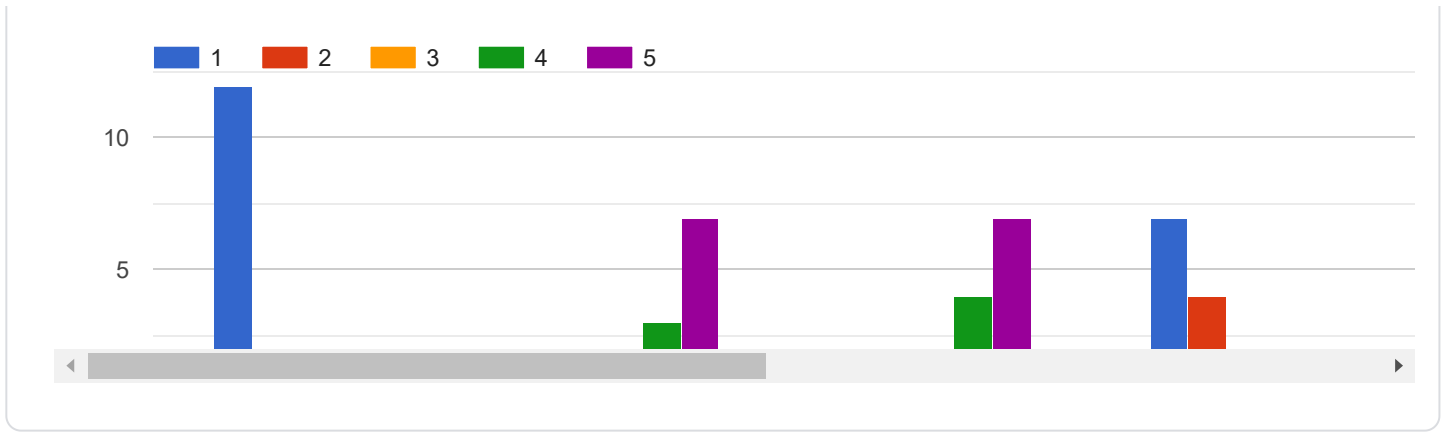
- He leído el texto original, he traducido todo y luego lo he revisado.
- He leído y traducido párrafo por párrafo y luego lo he revisado.
- He traducido con la ayuda de un traductor automático y luego lo he revisado.
- Lo he traducido directamente, sin leer el texto original y luego lo he revisado.
- He leído el texto original, he buscado información complementaria y luego he...

21. ¿Cuáles son los principales problemas que has encontrado cuando has traducido el texto?

12 risposte



22. Valora del 1 al 5 el grado de utilización (según la frecuencia) de los siguientes recursos en la prueba de traducción que acabas de realizar (siendo 1: muy poco y 5: mucho)





ANEXO IV: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL. RIEPÍLOGO

Domande **Risposte** 40

40 risposte



Accetta risposte

Riepilogo

Domanda

Individuali

DATOS GENERALES

1. Nombre completo (Apellido, nombre)

40 risposte

Zanzani Giulia

Danieli, Martina

Capobianco, Sara

Giulia Fabbri

Alice Di Giamberardino

Pellegrini Giorgia

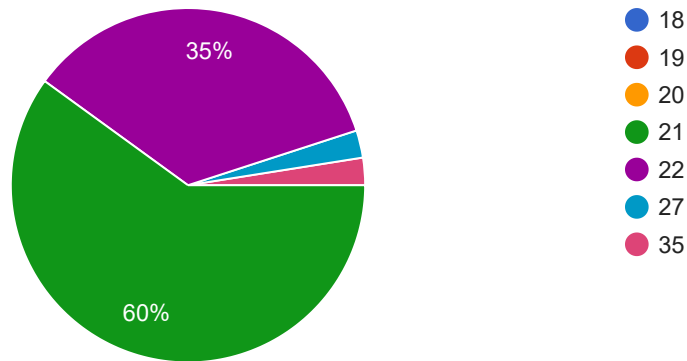
Espinoza Eliana

Barbanti, Alessia

Torelli Gloria

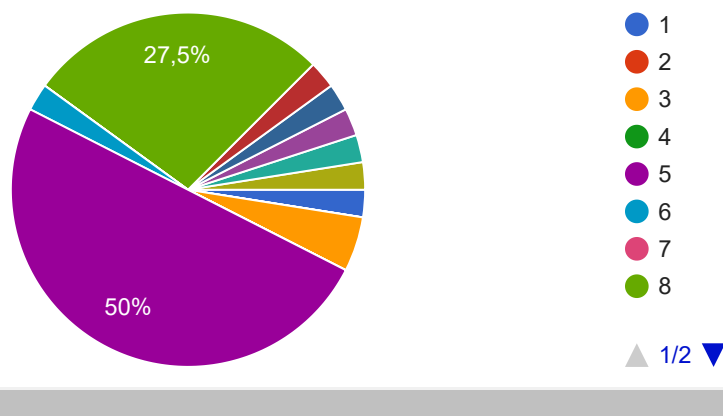
2. Edad

40 risposte



3. ¿Durante cuántos años has estudiado español antes de entrar en esta facultad?

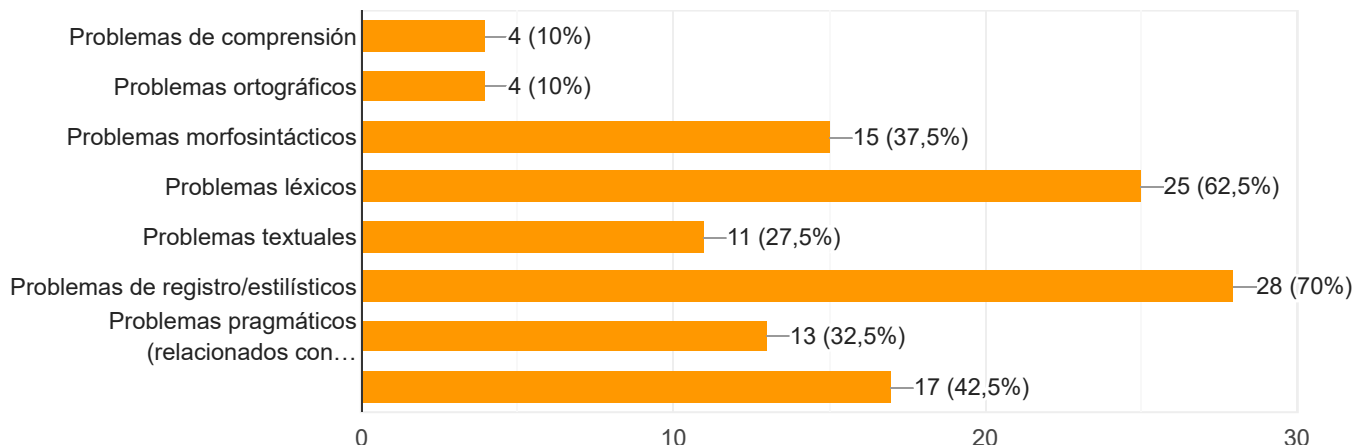
40 risposte



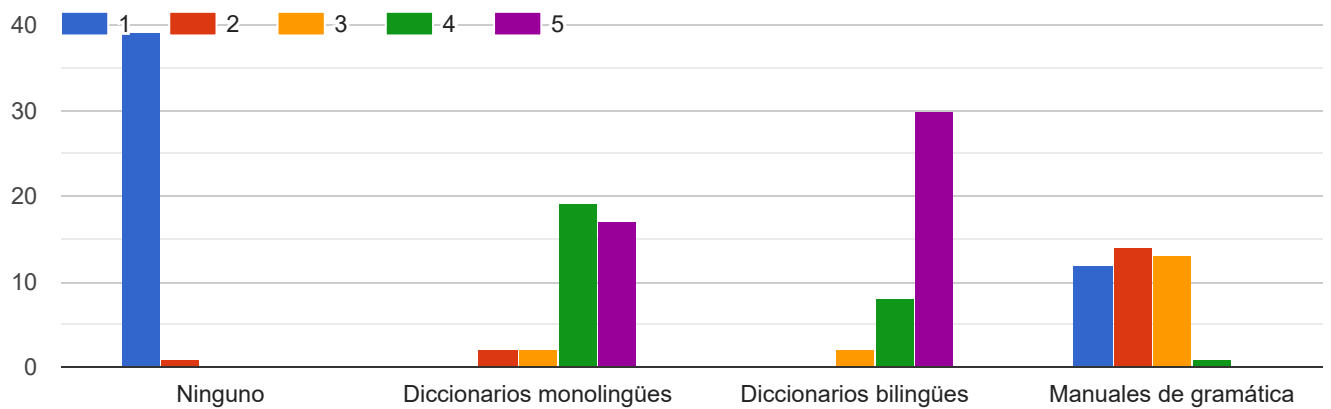
INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

4. En general, ¿cuáles son los principales problemas que identificas en una traducción general IT-ES?

40 risposte

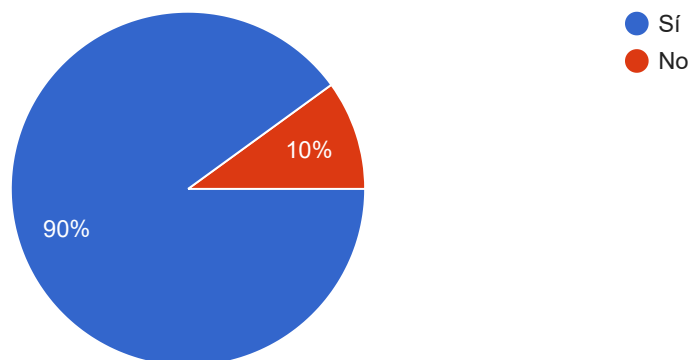


5. Valora del 1 al 5 tu grado de utilización de los siguientes recursos ante una traducción general IT-ES (siendo 1: muy poco y 5: mucho)



6. ¿Sabes lo que son las marcas lexicográficas?

40 risposte



6a. ¿Podrías definir las con tus propias palabras?

34 risposte

Las marcas lexicográficas son abreviaturas que se encuentran en los diccionarios y que sirven para especificar la naturaleza y el ámbito de uso de cada lema.

Son abreviaturas que aportan información sobre las acepciones de una palabra y restringen o condicionan su uso.

La indicación del contexto de uso de una palabra

Son marcas y abreviaturas que añaden información sobre una palabra. Pueden identificar la categoría gramatical, el registro, el contexto geográfico...

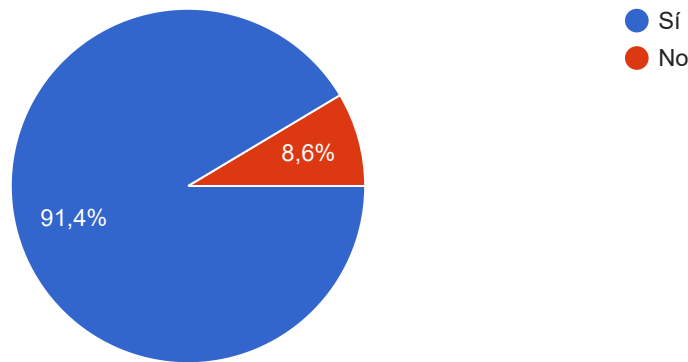
indicador abreviado que da información sobre la palabra

son elementos presentes en los diccionarios que nos dan información sobre el ámbito del término

Las abreviaturas que aparecen en los diccionarios para definir de manera más detallada cada término, como por ejemplo la categoría, el registro, el nivel de lengua, etc...

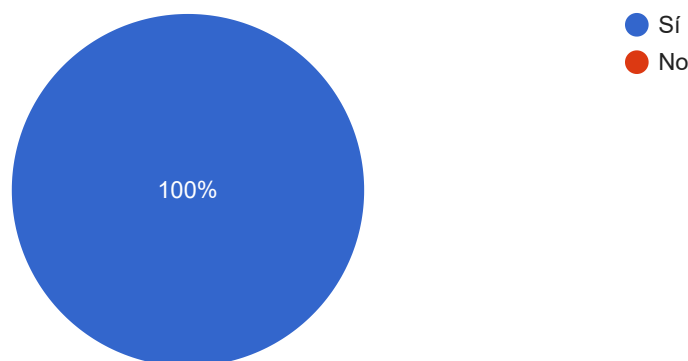
7. En caso de respuesta afirmativa, cuando estás consultando un diccionario monolingüe o bilingüe, ¿te paras a leer las marcas lexicográficas?

35 risposte



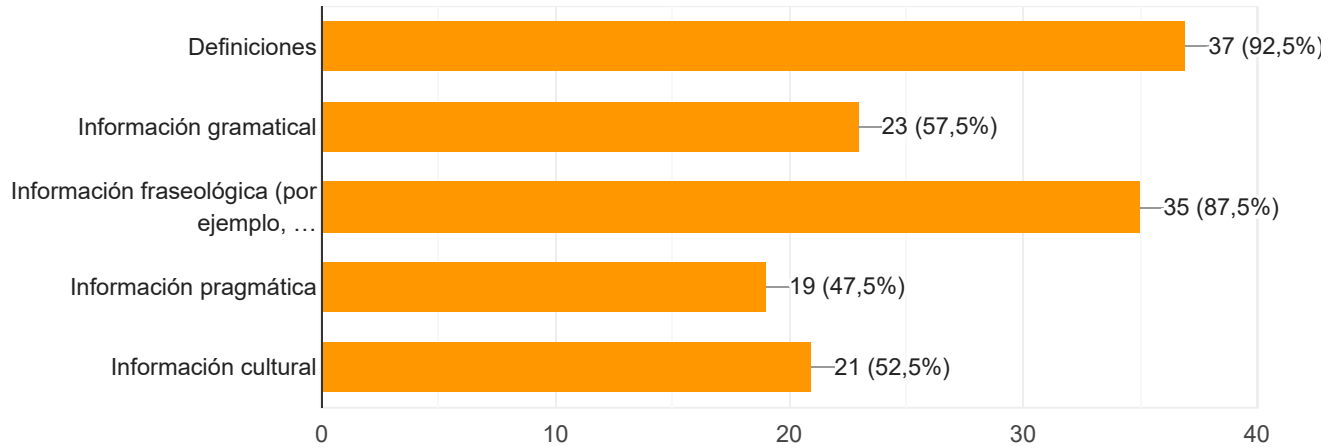
8. ¿Sueles leer los ejemplos que el diccionario propone?

40 risposte



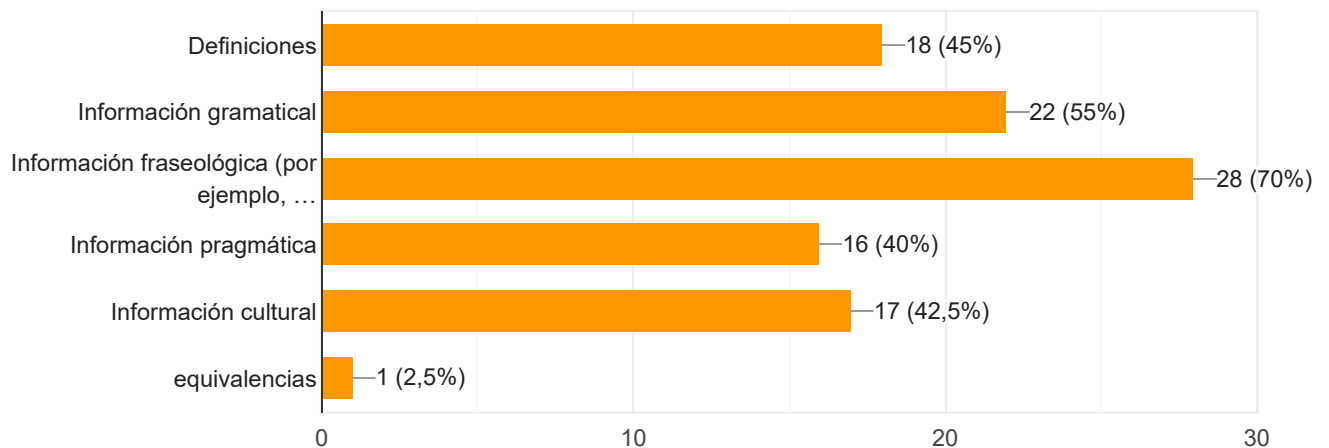
9. ¿Qué información sueles buscar en un diccionario monolingüe?

40 risposte



10. ¿Qué información sueles buscar en un diccionario bilingüe?

40 risposte



INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA TRADUCCIÓN DEL TEXTO "Rembrandt, gli ultimi capolavori"

11. Valora de 1-10 (1=muy fácil; 10=muy difícil) el grado de dificultad del texto "... que acabas de traducir.

40 risposte



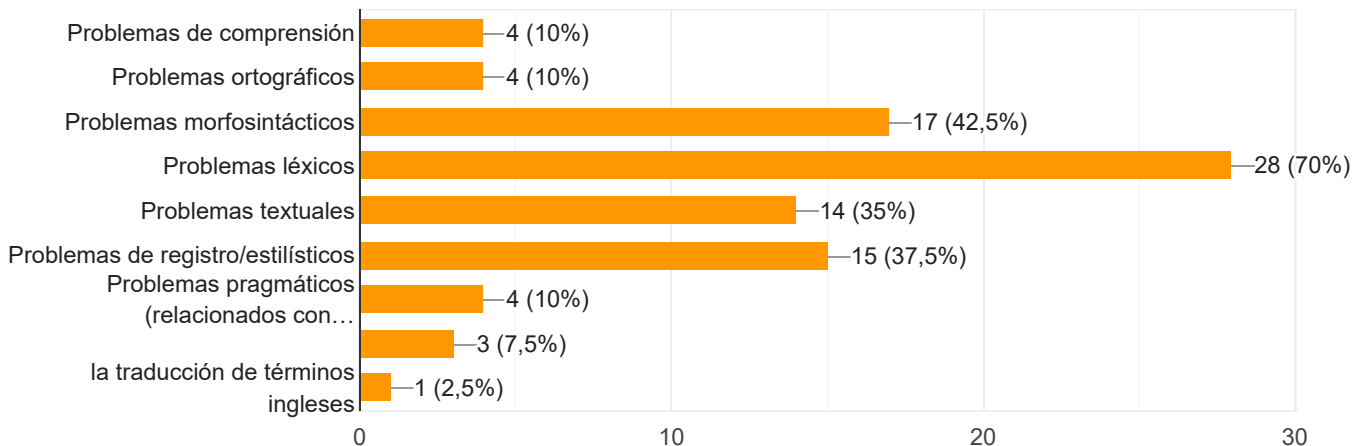
12. En el ejercicio de traducción que hemos propuesto, ¿qué pasos has seguido?

40 risposte

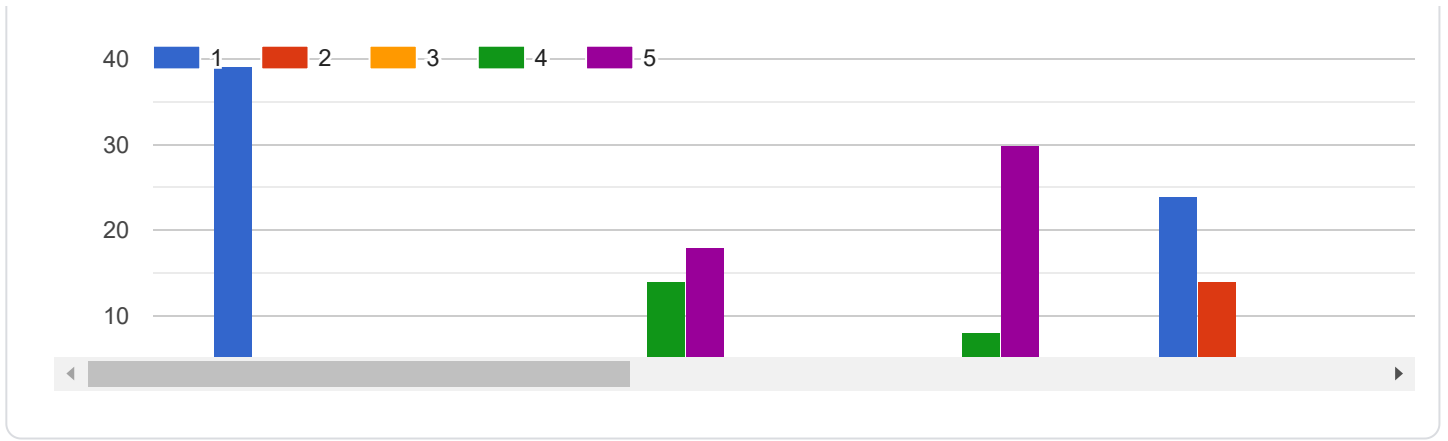


13. ¿Cuáles son los principales problemas que has encontrado cuando has traducido el texto?

40 risposte



14. Valora del 1 al 5 el grado de utilización (según la frecuencia) de los siguientes recursos en la prueba de traducción que acabas de realizar (siendo 1: muy poco y 5: mucho)



ANEXO V: MATERIAL DE APRENDIZAJE

GUIA DIDACTICA DEL SPOC

SPOC: Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español

OBJETIVOS

Este curso tiene carácter introductorio. Tras haberlo cursado deberías:

1. Comprender qué es la lexicografía y su relación con la disciplina de la traducción
2. Conocer los distintos tipos de obras lexicográficas
3. Identificar las distintas partes de que consta un diccionario
4. Reconocer los principios teóricos y metodológicos de la lexicografía
5. Y reconocer la calidad de una obra lexicográfica: juzgar los puntos fuertes y débiles de la misma

REQUISITOS RECOMENDADOS

Aunque está especialmente dirigido a estudiantes de traducción de estas dos lenguas afines, puede ser útil a cualquiera que esté interesado en conocer los rudimentos de la lexicografía y tenga un buen conocimiento de las lenguas italiana y española. El curso se va a impartir en lengua española.

Igualmente se requiere una cierta destreza en el uso de las redes sociales, ya que utilizaremos Facebook para desarrollar un entorno social colaborativo de aprendizaje en el que nos gustaría que participaras de forma activa.

FICHA TÉCNICA

Inicio de las clases: 15.03.19

Duración del curso: 6 semanas

Esfuerzo estimado: 10 horas

Idiomas: Italiano y español

Presentación: El curso comenzará con un vídeo de presentación en el que se detallan las particularidades del mismo (objetivos, destinatarios del SPOC, contextualización, organización, materiales, etc).

MÓDULOS DE CONTENIDO

Módulo I ¿Qué es la lexicografía? Conceptos fundamentales

- Vídeo 1 de presentación de contenidos + transcripción
- Vídeo 2 de presentación de contenidos + transcripción
- Lectura obligatoria 1
- Lectura obligatoria 2
- Cuestionario final de módulo obligatorio (autoevaluación)
- Actividad final de módulo: entrega obligatoria (evaluación por pares)

Módulo II Definición y estructura interna de un diccionario: hiperestructura, macroestructura y microestructura

- Vídeo 1 de presentación de contenidos + transcripción
- Vídeo 2 de presentación de contenidos + transcripción
- Lectura obligatoria 1
- Lectura obligatoria 2
- Cuestionario final de módulo obligatorio (autoevaluación)
- Actividad final de módulo: entrega obligatoria (evaluación por pares)

Módulo III Tipos de obras lexicográficas. Los diccionarios monolingües y los bilingües

- Vídeo 1 de presentación de contenidos + transcripción
- Vídeo 2 de presentación de contenidos + transcripción
- Lectura obligatoria 1

- Lectura obligatoria 2
- Cuestionario final de módulo obligatorio (autoevaluación)
- Actividad final de módulo: entrega obligatoria (evaluación por pares)

Módulo IV Los diccionarios del español. DRAE y CLAVE/Grande dizionario di Spagnolo (Zanichelli) y Grande Dizionario Hoepli spagnolo

- Vídeo 1 de presentación de contenidos + transcripción
- Vídeo 2 de presentación de contenidos + transcripción
- Lectura obligatoria 1
- Lectura obligatoria 2
- Cuestionario final de módulo obligatorio (autoevaluación)
- Actividad final de módulo: entrega obligatoria (evaluación por pares)

ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA

El curso tomará como base de sustentación el enfoque metodológico del aprendizaje cooperativo e intentará en todo momento desarrollar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

En cada uno de los módulos temáticos habrá cuestionarios sobre el contenido del vídeo, lecturas obligatorias y cuestionarios correspondientes y actividades que permitirán profundizar los temas afrontados. En cada uno de los módulos, por tanto tendrás que rellenar un cuestionario de elección múltiple cuyas preguntas hacen referencia al contenido de los dos vídeos y un cuestionario de verdadero o falso cuyas preguntas hacen referencia a las lecturas obligatorias. Asimismo, se te propondrá una actividad práctica obligatoria al finalizar cada módulo.

Además, te animamos a que participes de forma activa en el grupo de Facebook que se ha creado para el SPOC (Introducción a los recursos lexicográficos del traductor italiano-español).

EVALUACIÓN

Como se explica en el apartado anterior, la evaluación del curso consistirá en la cumplimentación de un cuestionario final en cada uno de los módulos, que permitirá al alumno valorar su progresión en el aprendizaje.

Además, al finalizar cada módulo se te asignará una actividad práctica que será evaluada por uno de tus compañeros. Asimismo tendrás que evaluar uno de las actividades realizadas por tus compañeros en cada uno de los módulos.

Aunque el curso se basa en la metodología self-paced e-learning, en los que cada estudiante avanza a su propio ritmo, te recomiendo que mantengas una actividad semanal constante de manera que puedas seguir el ritmo de tus compañeros y que el aprendizaje cooperativo sea eficaz y productivo. ¡Espero que te diviertas!

BIBLIOGRAFÍA

Módulo I

Lecturas obligatorias

- Hernández, H. (1991). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. *ASELE. Actas III*, 189–200.
- Iamartino, G. (2006). Lessicografia bilingue e traduzione: metodi , strumenti , approcci attuali. In F. San Vicente (Ed.), *Lessicografia bilingue e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali* (pp. 101–132). Milano: Polimetrica.

Lecturas adicionales

- Brandimonte, G. (2004). Algunas reflexiones sobre el uso del diccionario en el proceso traductor. *ASELE, Actas XV*, 180–185.
- Calvi, M. V., & Calvo Rigual, C. (2014). Traducción y lexicografía: un diálogo necesario. *MonTI, 6*, 9–36.
- Llorente, Lucia I.; Fitzhugh Parra, M. (2009). Uso del diccionario en la clase de traducción: Algunas reflexiones. *RedELE, 16*.
- Sánchez Cárdenas, B. (2007). De los diccionarios para traducir o lo que no necesita el traductor. *AESLA*, 1101–1113.
- Sven, T. (2014). Reflexiones sobre el papel y diseño de los diccionarios de traducción especializada. *MonTI, 6*, 63–89.

Módulo II

Lecturas obligatorias

- Castillo Peña, C. (2007). Las marcas de uso en los modernos diccionarios bilingües español-italiano. In F. San Vicente (Ed.), *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingüe* (pp. 39–58). Monza: Polimetrica International Scientific Publisher.
- Gisbert, M. V. (2005). Crítica de diccionarios bilingües: tratamiento de la colocación de adjetivo / sustantivo + sustantivo / adjetivo del español al italiano. *AISPI. Actas XXIII*, 79–80.

Lecturas adicionales

- Bermejo, F. (2006). Informazione grammaticale dei verbi di influenza. In *Lessicografia bilingue e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali*. Milano: Polimetrica.
- Martín Bosque, A. (2005). El contorno lexicográfico en los diccionarios monolingües de E / LE: necesidades del usuario italiano. *AISPI. Actas XXIII*.
- Quiroga Munguía, P. (2004). Enunciados fraseológicos: fórmulas rutinarias español/italiano. *Lenguaje Y Textos*, 22, 23–33.
- Rodríguez, B. (2003). Las marcas en los diccionarios generales de lengua. *Estudios Humanísticos. Filología*, 25, 139–157.

Módulo III

Lecturas obligatorias

- Hernández, H. (1998). Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros. *ASELE. Actas I*, 159–166.
- San Vicente, F. (2017). El diccionario bilingüe: contenidos y finalidad. In M. J. Domínguez Vázquez & M. T. Sanmarco Bande (Eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula* (pp. 81–107). New York: Peter Lang Edition.

Lecturas adicionales

- Bermejo, F. (2006). Informazione grammaticale dei verbi di influenza. In *Lessicografia bilingue e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali*. Milano: Polimetrica.
- Bosque, I. (1982). Sobre la teoría de la definición lexicográfica. *VERBA*, 9, 105–123.

- Medina Montero, J. F. (2004). La lexicografía bilingüe italoespañola: traducción de algunos elementos culturales. *ASELE. Actas XV*, (1996), 580–589.

Módulo IV

Lecturas obligatorias

- Soto Martínez, J. F. (2016). Aproximación a un análisis y estudio teórico-práctico del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) y del Diccionario de Uso del. *Contraclave, Revista Digital Educativa*, 1–12.
- Baldissera, A. (n.d.). Hacia un gran diccionario español-italiano/italiano-español: observaciones crítico- metodológicas sobre tres diccionarios mayores. *Cuadernos AISPI*, 6(2015), 15–36.

Lecturas adicionales

- de Hériz, A. L. (1999). El español actual en el diccionario de uso Clave : registros y criterios para la recopilación de entradas , acepciones y ejemplos. *AISPI*, 105–111.
- Liverani, E. (2012). El Grande dizionario spagnolo-italiano, italiano-spagnolo (2004) de L.Tam. In E. Liverani (Ed.), *Contributi di lingua e traduzione spagnola*. Trento: Tangram Edizioni Scientifiche.
- Meyer, I. (2019). The General Bilingual Dictionary as a Working Tool in Thème. *Meta*, 33 (3), 368–376.
- Rey Castillo, M. (2017). Criterios macroestructurales y microestructurales en los diccionarios monolingües para el aprendizaje del léxico en español como lengua extranjera: entre la teoría y la práctica. *MarcoEle-Revista Didáctica Español Como Lengua Extrnajera*, 25, 34.
- San Vicente, F. (2005). El proyecto Hesperia y la crítica de la lexicografía bilingüe italoespañola. *AISPI. Actas XXIII*, 486–501.

DICCIONARIOS

- Arqués, Rossend; Padoan, Adriana (2012). *Il Grande Dizionario di Spagnolo. Dizionario spagnolo-italiano italiano-español*. Bolonia: Zanichelli.

- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., Edición del Tricentenario, [en línea]. Madrid: Espasa.
- Tam, L. (2004). *Grande Dizionario italiano-spagnolo, spagnolo-italiano*. Milán: Hoepli.
- VV.AA. (2012). *Diccionario del español actual*. Madrid: SM

ANEXO VI: ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

CUESTIONARIOS FINAL DE MÓDULO SPOC

Cuestionarios de final de módulo de evaluación automática

Módulo I: ¿Qué es la lexicografía? Conceptos fundamentales

1. Para Julio Casares la lexicografía es
 - a. la disciplina que estudia el origen, la forma y el significado de las palabras
 - b. el arte de componer diccionarios
 - c. una disciplina subsidiaria de la lexicología

2. El diccionario de la Real Academia de la Lengua (2014)
 - a. diferencia entre una lexicografía teórica o metalexicografía y una lexicografía práctica
 - b. no establece una diferencia entre la lexicografía teórica y la lexicografía práctica
 - c. diferencia entre una lexicografía teórica y una lexicografía práctica o metalexicografía

3. El lema es
 - a. la entrada léxica del diccionario en que se suministra la información
 - b. un concepto diferente de 'palabra clave'
 - c. una unidad pluriverbal

4. La polisemia se produce cuando
 - a. una misma palabra tiene más de un significado
 - b. la forma de dos palabras distintas ha llegado a coincidir a causa de la evolución
 - c. un lema encabeza un artículo lexicográfico en un diccionario

5. La macroestructura es
 - a. lo mismo que el artículo lexicográfico
 - b. el conjunto de entradas ordenadas de un diccionario
 - c. la ordenación de todos los elementos que componen un artículo lexicográfico

6. Según Porto Dapena (2002:268)
 - a. tanto en los diccionarios bilingües como en los monolingües semasiológicos encontramos definiciones y equivalencias
 - b. hacemos referencia a las definiciones cuando hablamos de diccionarios monolingües semasiológicos y a las equivalencias cuando hablamos de diccionarios bilingües
 - c. hacemos referencia a las equivalencias cuando hablamos de diccionarios monolingües semasiológicos y a las definiciones cuando hablamos de diccionarios bilingües
7. Para Zgusta (1987) el equivalente ideal es aquel que
 - a. coincide parcialmente con el término de la lengua de origen en denotación y connotación significativa, y que además comparte idénticas colocaciones lexicográficas
 - b. coincide plenamente con el término de la lengua de origen en denotación y connotación significativa, y que además comparte idénticas colocaciones lexicográficas
 - c. coincide plenamente con el término de la lengua de origen solo en la denotación y connotación significativa
8. La equivalencia plena es característica de los
 - a. términos técnicos
 - b. términos literarios
 - c. todos los términos
9. Los conceptos relativos a la civilización suelen tener
 - a. equivalencia parcial
 - b. equivalencia 0
 - c. equivalencia plena
10. El contorno, en un artículo lexicográfico puede aparecer:
 - a. De forma explícita o implícita
 - b. Solo de forma explícita
 - c. Solo de forma implícita

11. La función de los ejemplos es
 - a. entretener al lector
 - b. cubrir las lagunas informativas que dejan otros tipos de indicaciones o reforzar estas
 - c. dar cuenta de la construcción gramatical de los verbos
12. Las marcas lexicográficas diatópicas nos dan información acerca
 - a. del ámbito de especialidad en que se usa un determinado lema
 - b. del nivel de lengua o registro de un determinado lema
 - c. del ámbito geográfico en que se usa un determinado lema

Módulo II: Definición y estructura interna de un diccionario: hiperestructura, macroestructura y microestructura

1. La hiperestructura de un diccionario
 - a. se refiere a la organización general de la información del diccionario y es igual en todos los tipos de diccionarios
 - b. se refiere a la organización del artículo lexicográfico y depende del tipo de diccionario que tengamos entre manos
 - c. se refiere a la organización general de la información del diccionario y depende del tipo de diccionario que tengamos entre manos
2. En el prólogo de un diccionario se debería encontrar
 - a. información acerca de la finalidad, las fuentes utilizadas y los destinatarios entre otras
 - a. ninguna información práctica sobre la obra, solo la opinión de los autores
 - b. información acerca de la estructura de las entradas y de todos los símbolos y abreviaturas empleados en el diccionario.
3. La macroestructura de una obra lexicográfica es
 - b. la organización general de la información del diccionario
 - c. el conjunto de entradas dispuestas según un determinado criterio ordenador que dependerá

del tipo de diccionario del que se trate

d. la ordenación de todos los elementos que componen un artículo

4. Según Haench y Omeñaca (2004), entre los criterios para determinar la selección de entradas de un diccionario están

a. la opinión de los futuros usuarios

b. las decisiones que tome la editorial

c. la finalidad, los destinatarios y la extensión del diccionario

5. Con «lematización» nos referimos a

a. la organización general de la información del diccionario

b. el sistema o principio según el cual una unidad léxica pasa a ser representada por un lema que encabeza un artículo en un lugar del diccionario

c. la ordenación de todos los elementos que componen un artículo lexicográfico

6. La fórmula italiana *In bocca al lupo!* se puede clasificar como una unidad pluriverbal ¿de qué tipo?

a. locución

b. colocación

c. enunciado fraseológico

7. La fórmula española "temblar de frío" se puede clasificar como una unidad pluriverbal ¿de qué tipo?

a. Locución

b. colocación

c. enunciado fraseológico

8. Según Haench y Omeñaca (2004), la mayoría de los diccionarios bilingües

a. incluye información sobre la pronunciación

b. no incluye información sobre la pronunciación

- c. incluye información sobre la pronunciación meridional
9. Las marcas de uso de las unidades léxicas, suelen hacer referencia
- a. al lema entero
 - b. a una de las acepciones del lema
 - c. al lema entero o a una de las acepciones del lema
10. La marca de uso figurado (fig.) es la más frecuente entre las
- a. marcas diasistemáticas
 - b. marcas de transición semántica
 - c. marcas connotativas
11. Humberto Hernández (1995) define la acepción como
- a. una palabra que se pronuncia igual que otra pero que tiene un origen distinto
 - b. la pluralidad de significados de una expresión lingüística
 - c. cada uno de los sentidos de un significado, aceptado y reconocido por el uso
12. ¿Qué significa que las acepciones están ordenadas siguiendo un orden sincrónico?
- a. Que aparece en primer lugar la acepción que más se aproxima al sentido del etimo
 - b. Que rige el criterio de frecuencia de uso
 - c. Que están ordenadas siguiendo un criterio personal del autor

Módulo III Tipos de obras lexicográficas. Los diccionarios monolingües y los bilingües

1. Según su formato un diccionario puede ser
- a. monolingüe o plurilingüe
 - b. en papel o digital
 - c. de bolsillo o enciclopédico
2. Según la selección del léxico un diccionario puede ser

- a. en papel o digital
 - b. general o parcial
 - c. de bolsillo o enciclopédico
3. Los diccionarios de colocaciones, de fraseología y modismos son diccionarios de tipo
- a. inverso
 - b. sintagmático
 - c. de uso
4. La definición propia de los diccionarios especializados es la definición
- a. terminológica
 - b. enciclopédica
 - c. lexicográfica
5. Cuando en la definición no se precisa el contexto en el que se usa una determinada palabra, Haench y Omeñaca (2004) lo denominan
- a. definición insuficiente
 - b. pistas perdidas
 - c. circularidad de la definición
6. Los diccionarios monolingües unidireccionales están destinados a usuarios
- a. con diferentes lenguas maternas
 - b. traductores
 - c. que comparten lengua materna
7. La direccionalidad de una obra, es decir, si es unidireccional o bidireccional debería aparecer especificada
- a. en el prólogo
 - b. en la portada
 - c. en la contraportada

8. La función activa se refiere a
- la producción de textos
 - la comprensión de textos
 - la traducción de textos
9. El vocabulario de civilización definido por Haench y Omeñana (2004) se refiere a
- un cierto caudal de palabras pertenecientes a un ámbito especializado
 - un cierto caudal de palabras pertenecientes a un mismo registro
 - un cierto caudal de palabras que designan cosas propias de cada país
10. Ante una palabra cultural, entre las posibles soluciones que Marengo propone está
- el uso de marcas connotativas
 - dejar un espacio en blanco
 - la creación de un neologismo
11. Para describir la relación entre los términos español e italiano *aceite* y *aceto* hablaríais de
- palabra cultural
 - equivalencia parcial
 - falsos amigos
12. La solución que propone el Grande dizionario Hoepli di spagnolo:
- paellera** \paeLéRa\ *[sf]* recipiente per cucinare la paella, es
- la adopción de un préstamo lingüístico como equivalencia
 - la traducción genérica de la voz a través de un hiperónimo, seguida de una definición
 - la presentación de un equivalente explicativo

1. El Diccionario de la Lengua Española (DLE) es un diccionario
 - a. sincrónico, de uso y normativo
 - b. sincrónico, general y normativo
 - c. diacrónico, general y normativo
2. El criterio de selección del léxico del CLAVE y el DLE es
 - a. la frecuencia de uso
 - b. el léxico actual
 - c. de naturaleza diatópica
3. De los dos diccionarios monolingües (CLAVE y DLE) el de mayor diversidad léxica es el
 - a. CLAVE
 - b. DLE
 - c. ninguno de los dos
4. El criterio diferenciador con respecto a la inclusión del léxico del español americano consiste en que el lema
 - a. se diferencia de los demás términos en que es menos frecuente
 - b. tiene un uso real y actual
 - c. tiene un significado distinto al término usado en España
5. El DLE registra los homónimos
 - a. separados
 - b. en el mismo artículo
 - c. en el mismo artículo si pertenecen a la misma categoría gramatical
6. En ambas obras lexicográficas las unidades pluriverbales se lematizan normalmente bajo
 - a. el adjetivo cuando lo hay
 - b. el sustantivo cuando lo hay

- c. el verbo cuando lo hay
7. *Il Grande Dizionario Spagnolo* de Zanichelli y el *Grande Dizionario Hoepli di spagnolo*
- a. el primero es bidireccional y el segundo unidireccional
 - b. son dos diccionarios bilingües bidireccionales
 - c. son dos diccionarios bilingües unidireccionales
8. *Il Grande Dizionario Spagnolo* de Zanichelli y el *Grande Dizionario Hoepli di spagnolo* tiene una función
- a. solo codificadora
 - b. solo descodificadora
 - c. tanto codificadora como descodificadora
9. La marcación diatópica es mucho más abundante en
- a. *Il Grande Dizionario Spagnolo* de Zanichelli
 - b. el *Grande Dizionario Hoepli di spagnolo*
 - c. ninguno de los dos
10. *Il Grande Dizionario Spagnolo* de Zanichelli
- a. lematiza nombres propios, marcas registradas, siglas, acrónimos y acortamientos
 - b. no lematiza nombres propios, marcas registradas, siglas, acrónimos y acortamientos
 - c. lematiza solo nombres propios y marcas registradas
11. El *Grande Dizionario Hoepli di spagnolo*
- a. ofrece información sobre la pronunciación solamente en la sección italiana
 - b. ofrece información sobre la pronunciación solamente en la sección española
 - c. ofrece información sobre la pronunciación en ambas secciones del diccionario
12. Las frecuentes notas culturales que aparecen en ambas obras
- a. favorecen su función como instrumentos de traducción y obra didáctica
 - b. favorecen la explicitación de la información sintáctica

- c. favorecen la intención normativa de los autores

Cuestionarios relacionados con las lecturas obligatorias

Módulo I: ¿Qué es la lexicografía? Conceptos fundamentales

A. Hernández H. (1991) De la Teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. ASELE, Actas III. Centro virtual cervantes.

1) Según el autor Humberto Hernández, el diccionario aspira a describir el sistema de una lengua

V F

2) Para Humberto Hernández, es un problema el hecho de que la lexicografía práctica vea el diccionario como un producto didáctico más que como un producto comercial

V F

3) Para Humberto Hernández, los diccionarios tienen carácter limitado, temporal y normativo

V F

4) En el proceso de consulta del diccionario descrita por Humberto Hernández, la etapa "determinar la subentrada apropiada" corresponde a la macroestructura del diccionario

V F

5) Humberto Hernández afirma que la destreza principal del usuario ideal del diccionario es extraer toda la información sintáctica posible del artículo lexicográfico

V F

B. Iamartino G. (2006) Dal lessicografo al traduttore: un sogno che si realizza? En San Vicente F. (ed.) *Lessicografia bilingue e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali*. Monza: Polimetrica.

6) Imartino considera que tanto la actividad del lexicógrafo, así como la del traductor se puede estudiar tanto desde el punto de vista del producto como desde el punto e vista del proceso

V F

7) Según Imartino, es más fácil para el lexicógrafo que para el traductor emplear la estrategia de la compensación

V F

8) Iamartino describe la equivalencia léxica como *continuum* en cuyos extremos se encuentra por un lado, una relación 1:1, y por el otro la imposibilidad de establecer una equivalencia

V F

9) Imartino distingue entre los *culture-specific*, términos que pueden encontrar un esquivante en otra lengua, aunque representan una realidad específica de una cultura y los *cultural gap*, términos sin un equivalente en otros idiomas.

V F

10) Según la distinción que hace Imartino entre los *culture-specific* y los *cultural gap* la palabra española 'sobremesa' sería un *culture-specific*

V F

11) Entre las estrategias descritas por Iamartino ante una situación de anisomorfismo se encuentran: el préstamo, el calco y el equivalente cultural.

V F

Módulo II: Definición y estructura interna de un diccionario: hiperestructura, macroestructura y microestructura

A. Valero M. (2005) Crítica de diccionarios bilingües: tratamiento de la colocación de adjetivo/sustantivo+sustantivo/adjetivo del española al italiano. AISPI, Actas XXIII. Centro virtual cervantes.

1) Según Haench y Omeñaca, la equivalencia parcial es característica del lenguaje técnico, jurídico y botánico

V F

2) Una solución que proponen los autores ante la equivalencia 0, es dar una definición enciclopédica del término

V F

3) El *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* de Ignacio Bosque de 2004 es un diccionario de sinónimos y antónimos

V F

4) En el artículo, María Valero (2005) afirma que el diccionario de Laura Tam suele ofrecer marcas lexicográficas que informen al traductor acerca del nivel de uso y de la actitud del hablante ante una colocación

V F

5) En opinión de San Vicente (1996), un hablante de lengua extranjera necesitará menos marcas que un hablante de L1, sobre todo por lo que respecta a la producción

V F

- B. Castillo C. (2007) Las marcas de uso en los modernos diccionarios bilingües español-italiano. En San Vicente F. (ed.) *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingüe*. Monza: Polimetrica.
- 6) Para Castillo Peña, la marcación es uno de los aspectos en donde más se manifiesta la vocación normativa del discurso lexicográfico
V F
- 7) Las marcas de uso reducen las condiciones de uso de una determinada unidad léxica o fraseológica
V F
- 8) Carmen Castillo propone marcar, si es necesario, también el lema de partida para explicitar con claridad y precisión el tipo de equivalencia que se establece
V F
- 9) El término español "catear" pertenece a un registro culto
V F
- 10) En su análisis, la autora afirma que las formas vulgares son las más fácilmente reconocibles
V F

Módulo III Tipos de obras lexicográficas. Los diccionarios monolingües y los bilingües

- A. Hernández H. (1988) Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros. ASELE. Actas I. Centro virtual cervantes.
- 1) Los diccionarios de uso reflejan y definen el léxico total de una lengua
V F

2) Para Humberto Hernández (1988), el diccionario bilingüe es adecuado tanto para las tareas de codificación como para las tareas de descodificación

V F

3) Según Humberto Hernández (1988), los diccionarios monolingües de español, como el RAE y el DUE, sirven solamente para actividad de codificación y pocas veces para la descodificación debido a su escasa información contextual.

V F

4) Humberto Hernández (1988) considera que los monolingües de español ofrecen poca información respecto al nivel de uso, la vigencia cronológica y la distribución geográfica

V F

5) Humberto Hernández en su artículo (1988) propone la elaboración de diccionarios monolingües de español para usuarios no nativos

V F

B. San Vicente, S. (2017). El diccionario bilingüe: contenidos y finalidad. In M. J. Domínguez Vázquez & M. T. Sanmarco Bande (Eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula* (pp. 81–107). New York: Peter Lang Edition.

6) A partir del siglo XX, cada vez es más frecuente que en la elaboración de los DDBB, al autor lo acompañe un equipo con diferentes competencias lingüísticas

V F

7) Las posibilidades didácticas de un DB disminuyen cuando la obra está destinada a un usuario específico

V F

8) El número de páginas de cada sección, las marcas de la lengua de partida y los paratextos son 3 factores que suelen determinar la bidireccionalidad

V F

9) El destinatario desfavorecido suele ser aquel en cuyo país se publica la obra

V F

10) Según Marelló (1989), en los diccionarios monodireccionales activos es característica una abundante información gramatical. Es decir, el desarrollo del artículo lexicográfico es más importante que el número de entradas

V F

Módulo IV Los diccionarios del español. DRAE y CLAVE/Grande dizionario di Spagnolo (Zanichelli) y Grande Dizionario Hoepli spagnolo

A. Soto Martínez, J. F. (2016). Aproximación a un análisis y estudio teórico-práctico del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) y del Diccionario de Uso del. *Contraclave, Revista Digital Educativa*, 1–12.

1) Para Soto (2016), una de las características indiosicráticas del DRAE (2001) es que reagrupa vocablos con la misma raíz

V F

2) Soto (2016) afirma que, en el DUE (1992), se echa de menos la presencia de vocabulario popular, tabúes y americanismos.

V F

3) Los diccionarios abiertos se caracterizan porque todos los elementos de una definición aparecen definidos en la misma obra

V F

4) La definición relacional es característica de sustantivos y verbos, según Soto (2016)

V F

5) Para Soto (2016), la definición sustancial resulta especialmente apta para las categorías cargadas semánticamente como sustantivos, verbos o adjetivos

V F

B. Baldissera, A. (2015). Hacia un gran diccionario español- observaciones crítico- metodológicas sobre tres diccionarios mayores. *Cuadernos AISPI*, 6, 15–36.

6) Baldissera evidencia la escasez de información sobre la técnica lexicográfica empleada en las tres obras que analiza en el artículo

V F

7) De los diccionarios que Baldissera examina en el artículo, tanto el TAM04 como el GARZ09 incluyen un apéndice con información gramatical

V F

8) Según Baldissera (2015) los contenidos gramaticales de los diccionarios mayores han disminuido visiblemente en época reciente

V F

9) En opinión de Baldissera (2015), en los DDBB suele dedicarse mucho espacio a la sintaxis

V F

10) El autor es favorable a incluir la información etimológica en los DDBB ya que en su opinión favorece la memorización de los términos

V F

ACTIVIDADES FINAL DE MÓDULO SPOC

Actividad final Módulo I: ¿Qué es la lexicografía? Conceptos fundamentales

Comprueba si los siguientes diccionarios han lematizado los grupos de palabras indicados en la columna amarilla. Señala con una X si están lematizados y deja en blanco si no lo están.

TÉRMINOS ESPAÑOLES	CLAVE	DLE	GRANDE DIZIONARO ZANICHELLI	GRANDE DIZIONARO HOEPLI
Topónimos				
Antropónimos				
Siglas				
Acrónimos				
Acortamientos				
Participios regulares				
Adverbios en mente				
Afijos				
Onomatopeyas				
Marcas registradas				

Actividad final Módulo II: Módulo II Definición y estructura interna de un diccionario: hiperestructura, macroestructura y microestructura

Busca en los diccionarios propuestos los términos de la columna amarilla y escribe las marcas que les acompañan como en el ejemplo (boludo). A continuación, especifica entre paréntesis el significado de la marca anotada.

TÉRMINOS ESPAÑÓLES	CLAVE	DLE	GRANDE DIZIONARIO ZANICHELLI	GRANDE DIZIONARIO HOEPLI
boludo (=necio)	vulg. malson. (vulgar, malsonante)	malson. coloq. Arg. Y R. Dom. (malsonante, coloquial, Argentina y República Dominicana)		Amer., vulg (América, vulgar)
calvorota (=de persona)				
chute (=inyección)				
cuponazo				
dar la brasa				
logo				
pijo (=de persona)				
pileta (=piscina)				
sushi				
TÉRMINOS ITALIANOS			GRANDE DIZIONARIO ZANICHELLI	GRANDE DIZIONARIO HOEPLI
adobe				
aprilino				
cazzeggiare				
clizzare				
stendino				

Actividad final Módulo III: Módulo III Tipos de obras lexicográficas. Los diccionarios monolingües y los bilingües

Busca en los diccionarios indicados los términos propuestos en la columna amarilla. Señala con SI/NO si aparecen registrados y si la respuesta es afirmativa, qué tratamiento han recibido entre los siguientes: préstamo, traducción o equivalente cultural, definición. Fíjate en el ejemplo

	ZANICHELLI 12		HOEPLI 09	
CULTUREMA ESPAÑOL	PRESENCIA	TRATAMIENTO	PRESENCIA	TRATAMIENTO
aguinaldo	SI	equivalente cultural	NO	
ajoarriero				
bachillerato				
banderilla				
belén				
caldo				
cocido				
diplomatura				
empanada				
fabada				
falla				
gachas				
gazpacho				
jota				
licenciatura				
mazapán				
nazareno				
paella				
polvorón				
procesión				
romería				
roscón				
sardana				
torrijas				
turrón				
villancico				
zarzuela				
	ZANICHELLI 12		HOEPLI 09	
CULTUREMA ESPAÑOL	PRESENCIA	TRATAMIENTO	PRESENCIA	TRATAMIENTO
cappuccino				
laurea				
liceo				
palio				
panettone				

Actividad final Módulo IV: Módulo IV Los diccionarios del español. DRAE y CLAVE/Grande dizionario di Spagnolo (Zanichelli) y Grande Dizionario Hoepli spagnolo

Busca en los diccionarios indicados las expresiones de la columna amarilla y señala si están registradas con sí/no y en caso de respuesta afirmativa indica bajo qué miembro la has encontrado y si lleva algún tipo de marcación.

EXPRESIÓN ESPAÑOLA	ZANICHELLI 12			HOEPLI 09		
	REGISTRADA (SÍ/NO)	BAJO QUÉ MIEMBRO	MARCACIÓN (SÍ/NO)	REGISTRADA (SÍ/NO)	BAJO QUÉ MIEMBRO	MARCACIÓN (SÍ/NO)
dar abasto	sí (no dar abasto)	abasto	no	sí (no dar abasto)	abasto	no
al alimón						
en ascuas		-			-	
por arte de birlibirloque						
por lo común						
andarse con chiquitas		-			-	
echar chispas						
a la chita callando						
de estampía						
al hilo						
a trochemoche						
cada mochuelo a su olivo						
de cualquier modo						
el oro y el moro						
a pesar de						
de repuesto						
al sesgo						
calentarse los sesos						

tiempo libre						
hacer tilín						
no poder ver a al. (o algo) ni en pintura						
la cabra siempre tira al monte						
	ZANICHELLI 12			HOEPLI 09		
EXPRESIÓN ITALIANA	REGISTRADA (SÍ/NO)	BAJO QUÉ MIEMBRO	MARCACIÓN (SÍ/NO)	REGISTRADA (SÍ/NO)	BAJO QUÉ MIEMBRO	MARCACIÓN (SÍ/NO)
acqua in boca	si	acqua	fig	si	acqua	-
alzare il gomito						
avere la coda di paglia						
ci mancarebbe!						
colpo di grazia						
dare corda						
dolce vita						
essere in vena						
essere in vena						
fare fiasco						
in bocca al lupo!						
l'abito non fa il monaco						
l'apparenza inganna						
lavarsene le mani						
legarsela al dito						
rompere il ghiaccio						
seminare zizzagna						
voliamoci bene						



ANEXO VII: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN SPOC. RIEPÍLOGO

Domande Risposte 20

20 risposte



Accetta risposte



Riepilogo

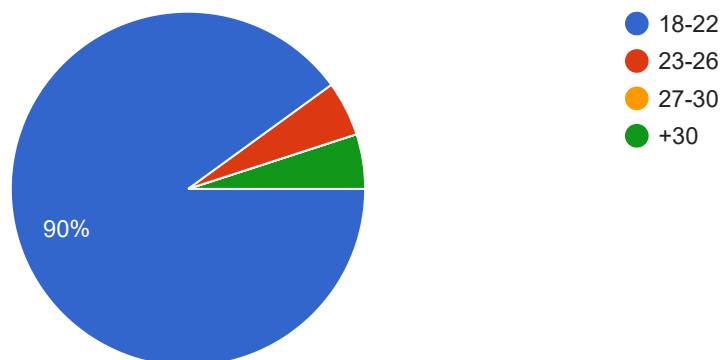
Domanda

Individuali

I. DATOS GENERALES

1. Edad

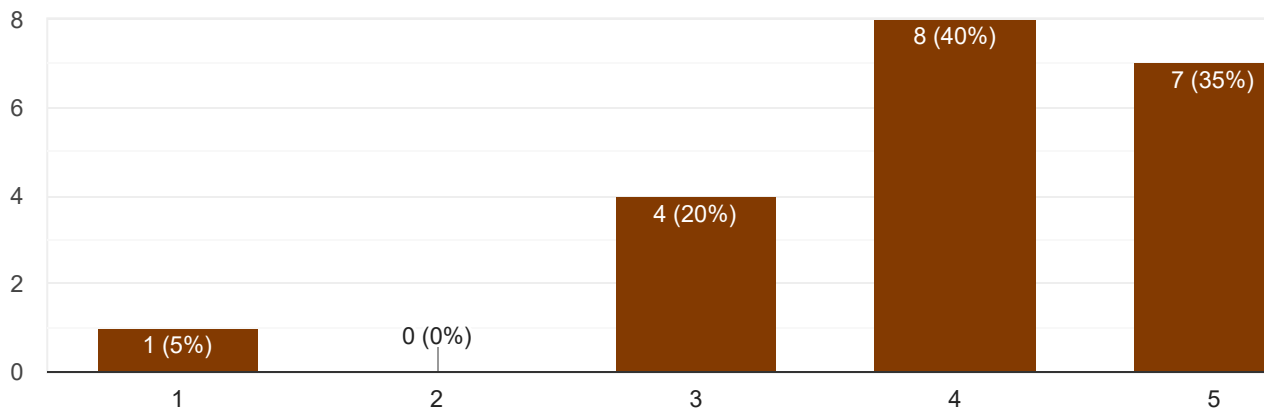
20 risposte



II. GUÍA DIDÁCTICA

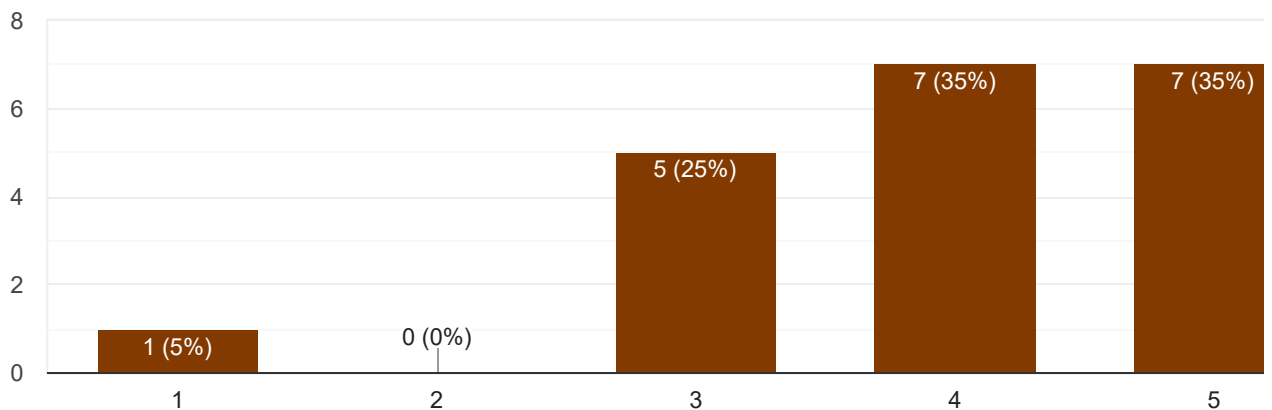
3. En la guía didáctica, ¿se expresan explícita y claramente los objetivos del SPOC?

20 risposte



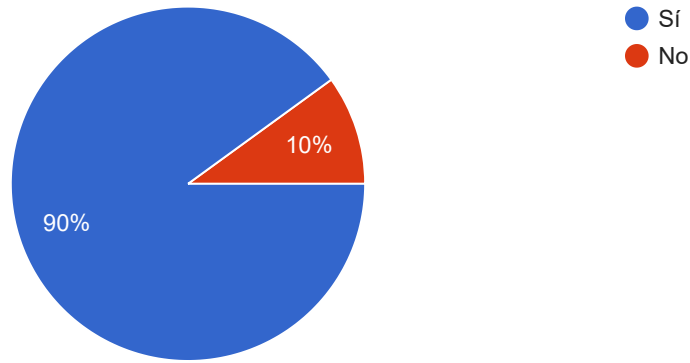
4. ¿Ha existido correspondencia entre los contenidos del curso y los objetivos en la guía didáctica?

20 risposte



5. ¿La duración del curso es suficiente en relación con los objetivos planteados?

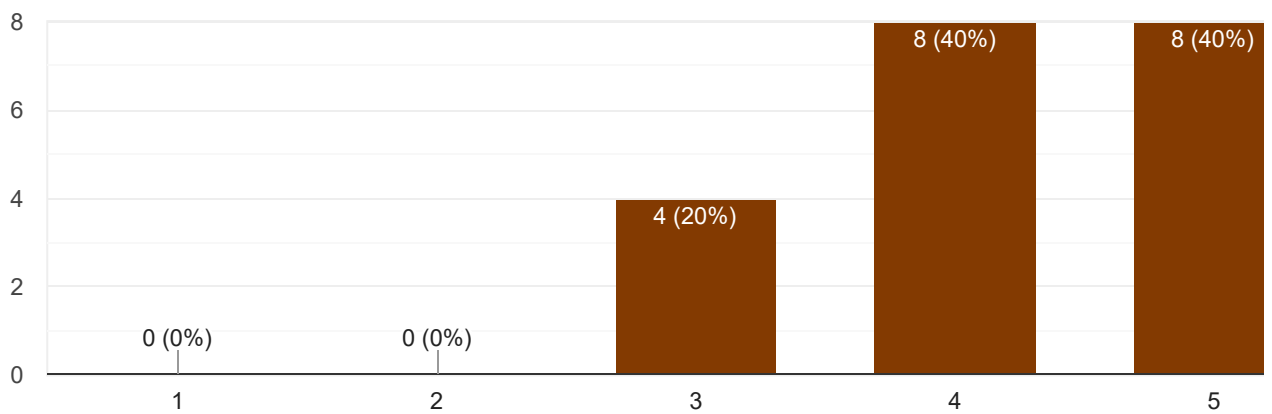
20 risposte



III. METODOLOGÍA

6. ¿Te ha resultado fácil e intuitivo el funcionamiento general de la plataforma?

20 risposte



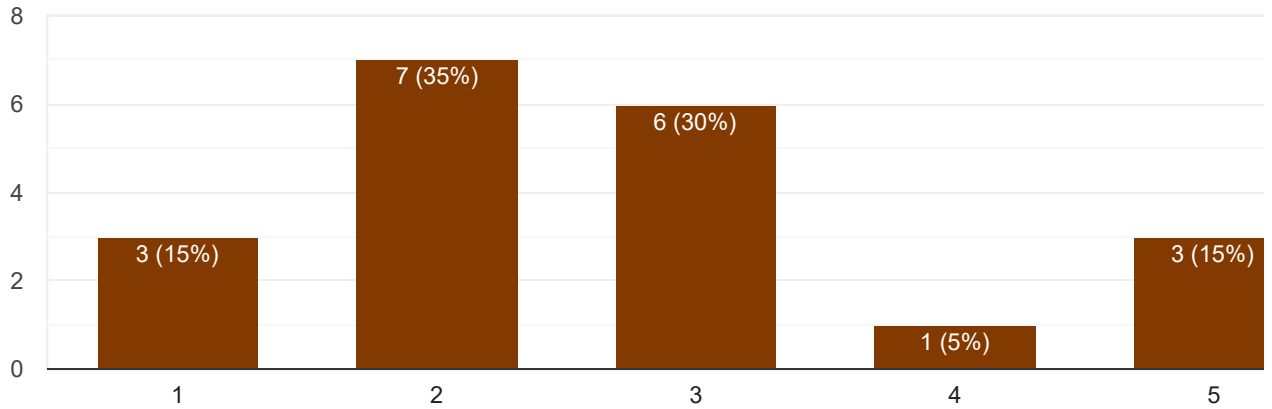
7. ¿Los enlaces ofrecidos estaban activos y han resultado útiles?

20 risposte

100

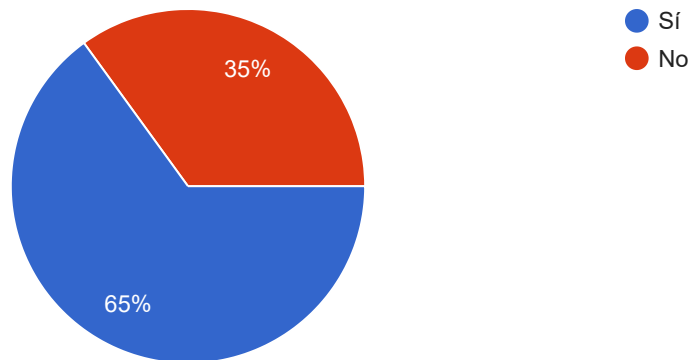
8. ¿El foro ha servido para resolver tus dudas y consultas?

20 risposte



9. ¿Crees que el curso hubiera sido más provechoso y útil en modalidad presencial?

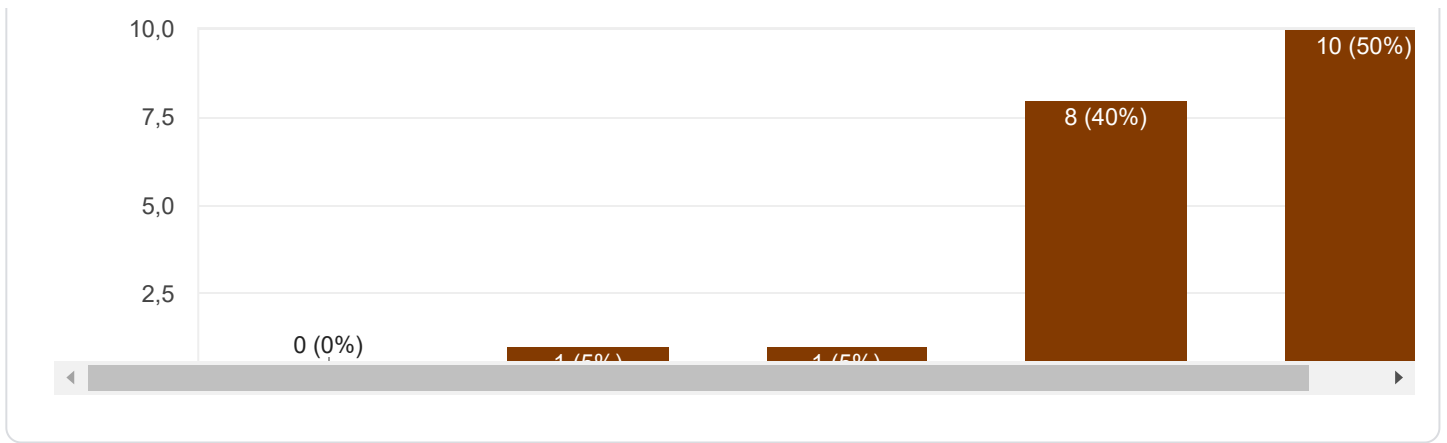
20 risposte



IV. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

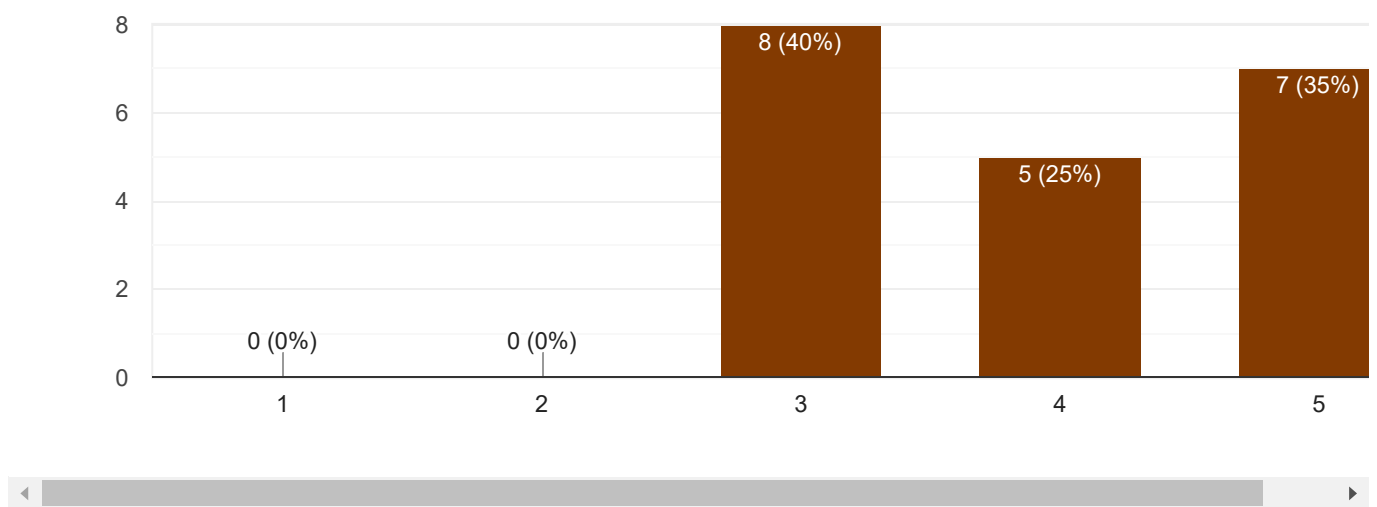
10. ¿Todos los documentos a los que has querido acceder resultaron fáciles de localizar?

20 risposte



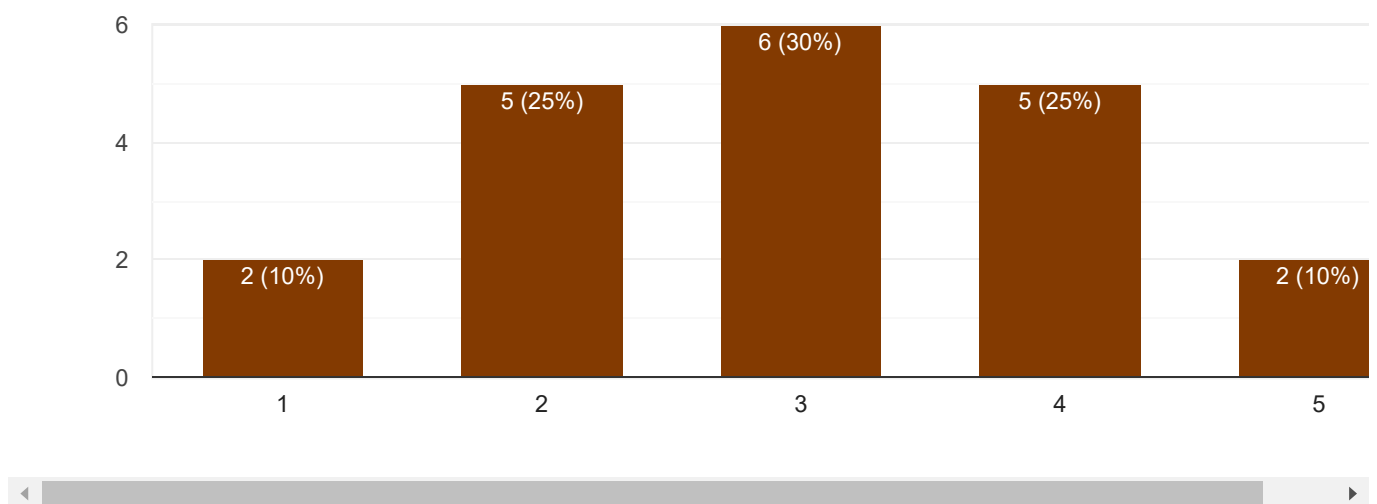
11. ¿La forma de organizar y presentar los contenidos te ha facilitado su comprensión?

20 risposte



12. ¿Consideras adecuado el volumen de contenidos en relación con la duración del curso?

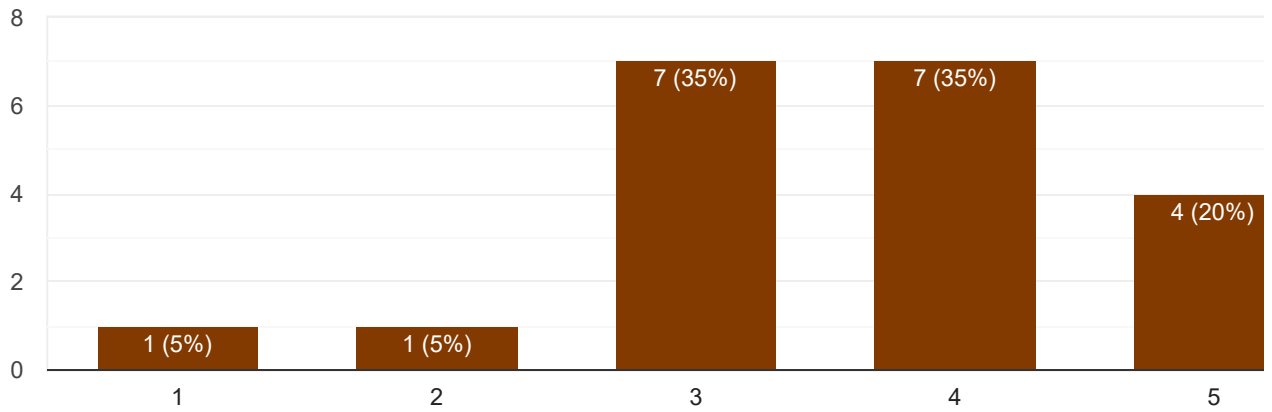
20 risposte



V. CALIDAD DE LOS CONTENIDOS

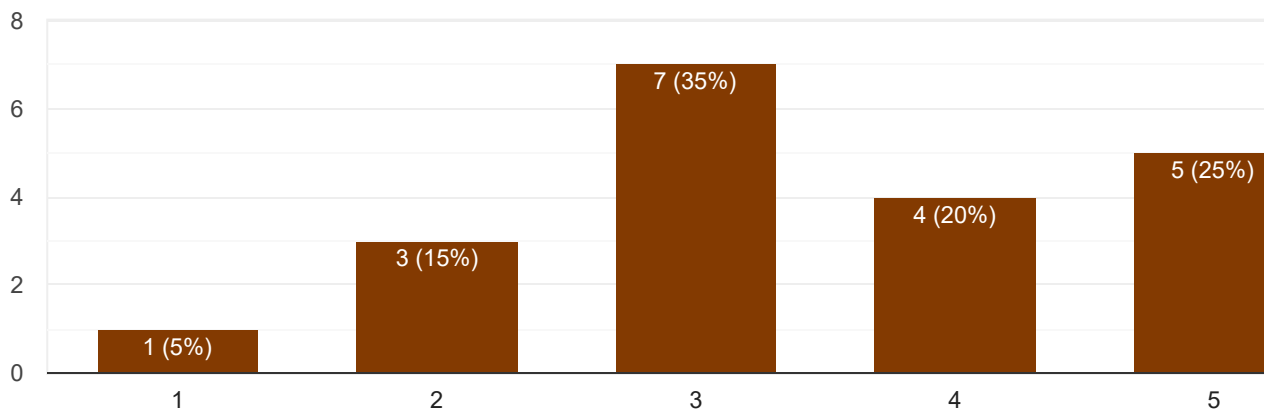
13. ¿Los contenidos del curso han resultado claros y fáciles de asimilar?

20 risposte



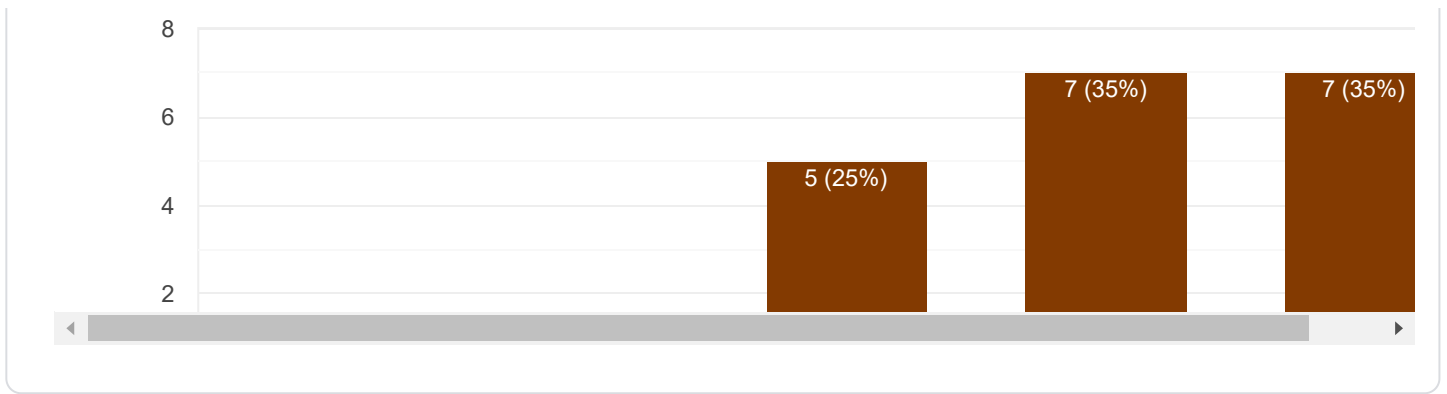
14. ¿Crees que los materiales proporcionados han sido útiles y adecuados para el curso?

20 risposte



15. ¿La terminología y las expresiones presentes en el material eran comprensibles?

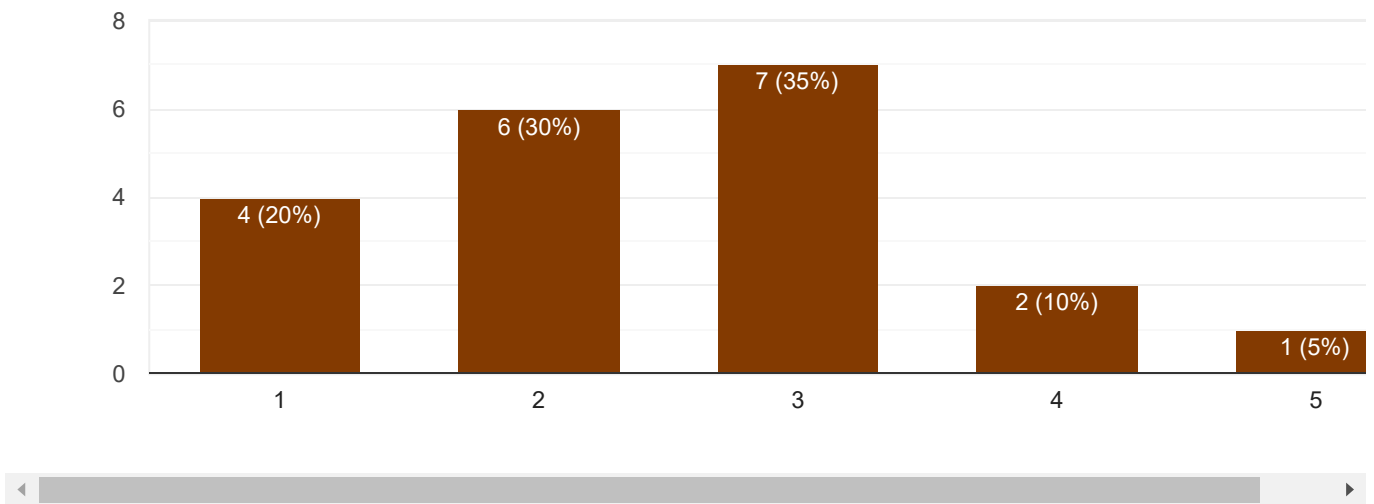
20 risposte



VI. RECURSOS DIDÁCTICOS

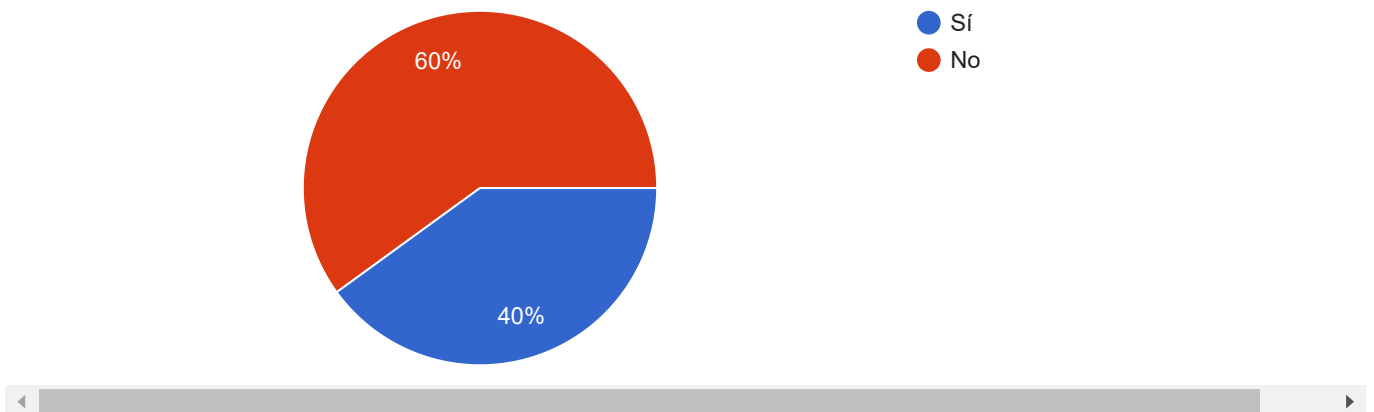
16. ¿Las actividades propuestas resultan atractivas?

20 risposte



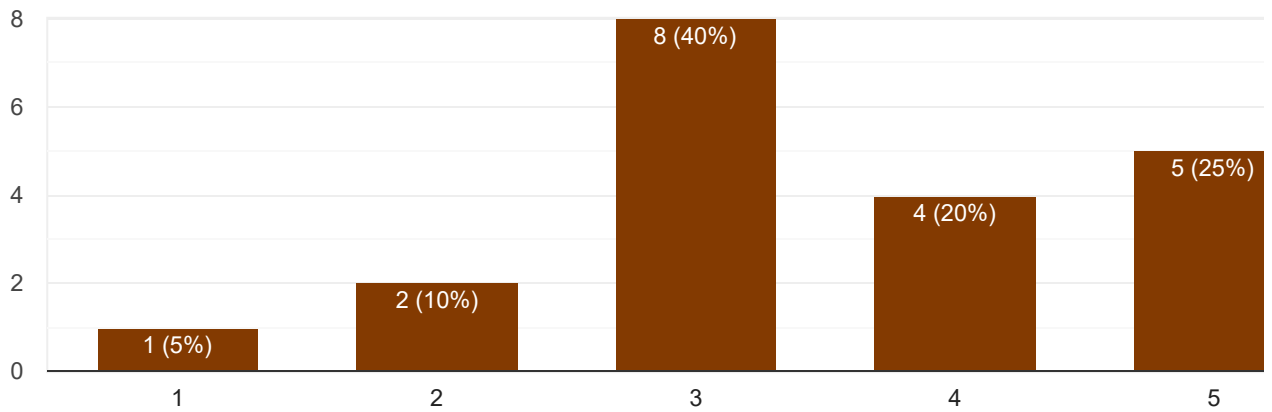
17. ¿Existen actividades de refuerzo?

20 risposte



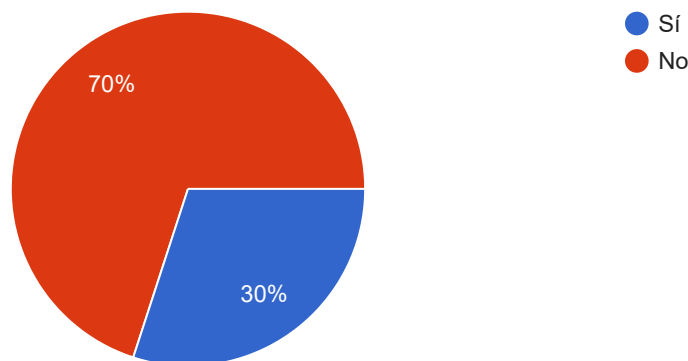
18. ¿La relación entre el material fundamental y el secundario está claramente definida?

20 risposte



19. ¿Se plantean actividades abiertas que fomenten la creatividad?

20 risposte



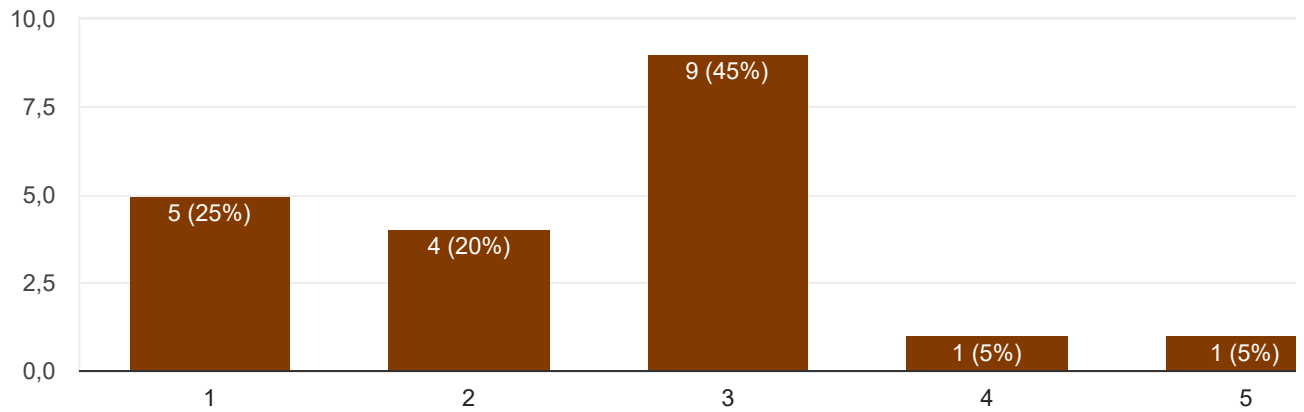
20. Para conseguir los objetivos planteados el número de actividades es: [1- insuficiente/2- bajo/3-suficiente/4-elevado/5-muy elevado]

20 risposte

VII. CAPACIDAD DE MOTIVACIÓN

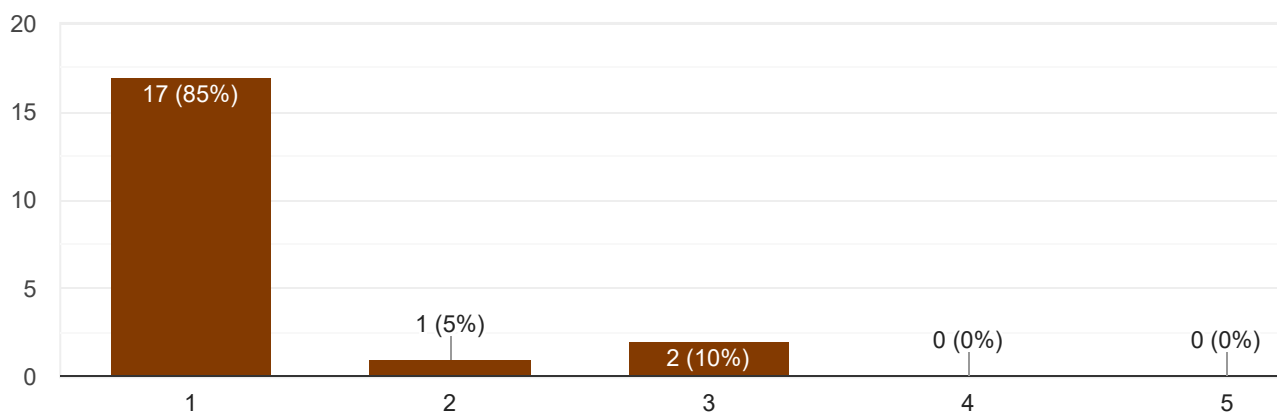
21. ¿Tu interés ha aumentado con respecto a ampliar más tus conocimientos sobre la temática del curso?

20 risposte



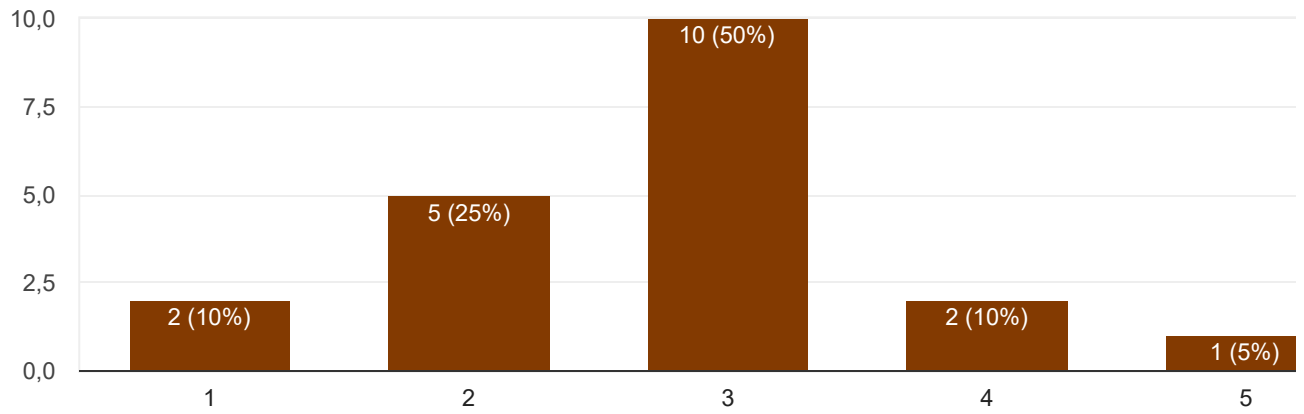
22. ¿Has utilizado los foros y el chat de la plataforma para contactar con otros compañeros?

20 risposte



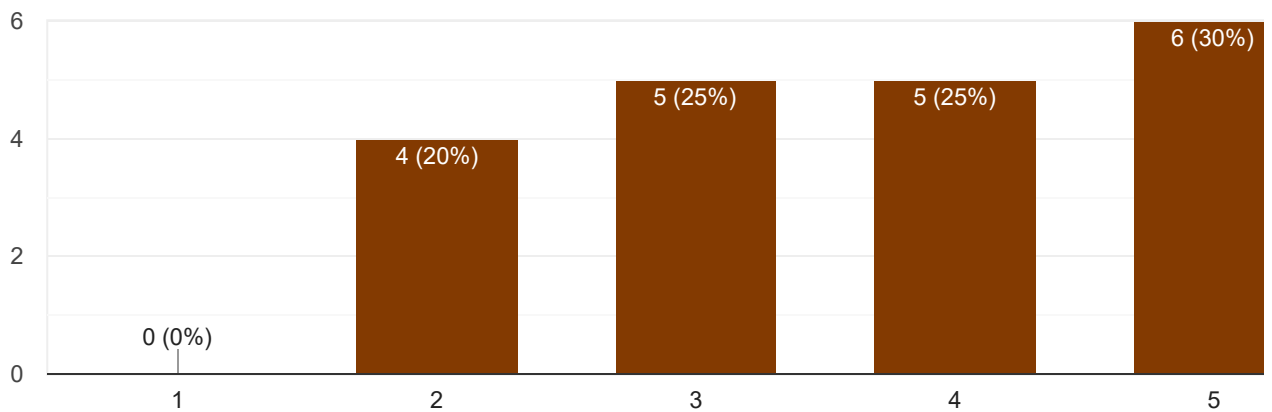
23. ¿El/la docente ha conseguido mantener el interés de los asistentes y adaptar la sesión a las expectativas del grupo?

20 risposte



24. ¿El/la docente ha resuelto mis dudas y ha sido accesible?

20 risposte



VIII. ELEMENTOS MULTIMEDIA

25. ¿Es buena la calidad de las presentaciones audiovisuales?

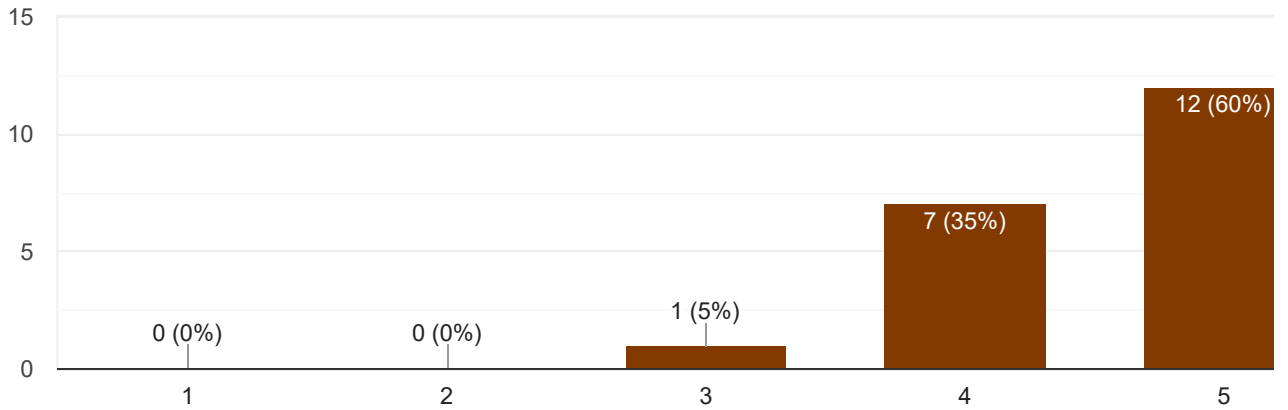
20 risposte

15



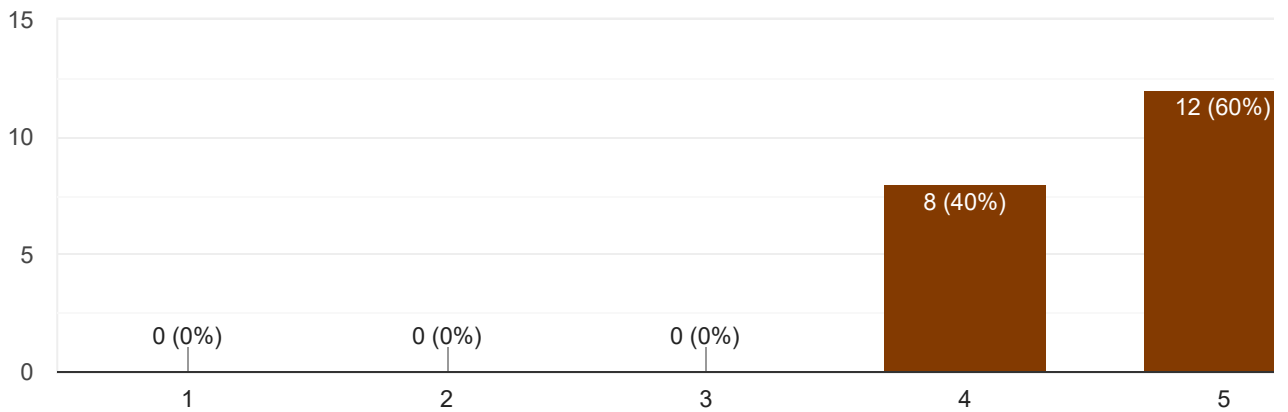
26. ¿Se adecuan las presentaciones audiovisuales al texto?

20 risposte



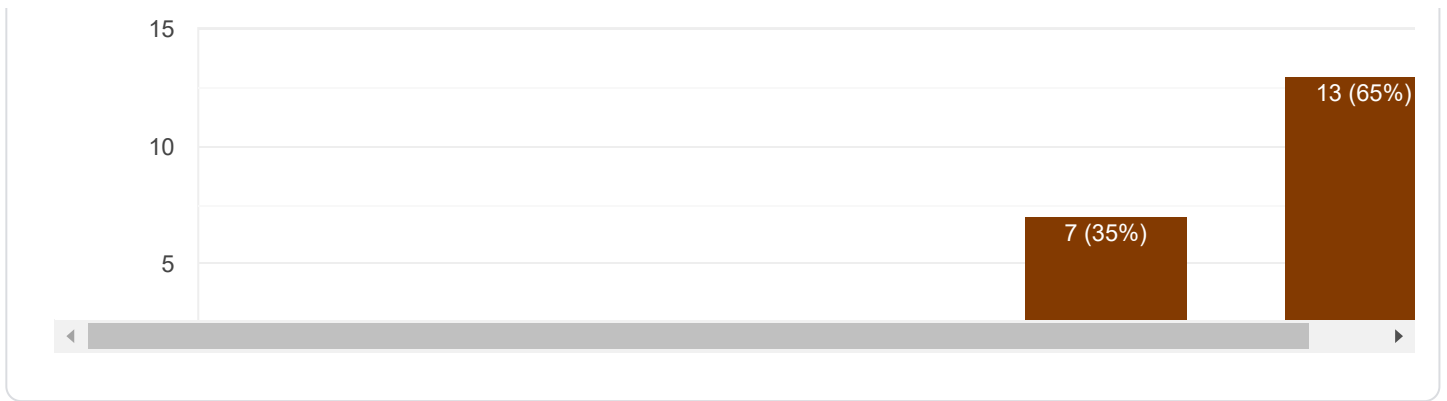
27. ¿Es buena la calidad del sonido?

20 risposte



28. ¿Es correcta la ortografía, corrección gramatical y sintáctica del texto?

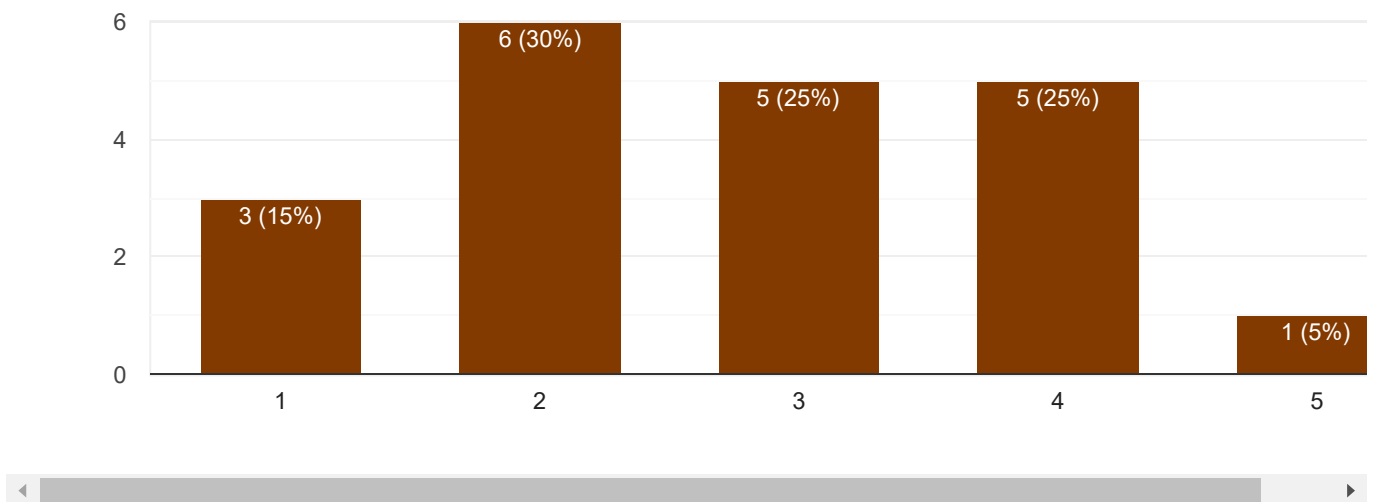
20 risposte



IX. EVALUACIÓN

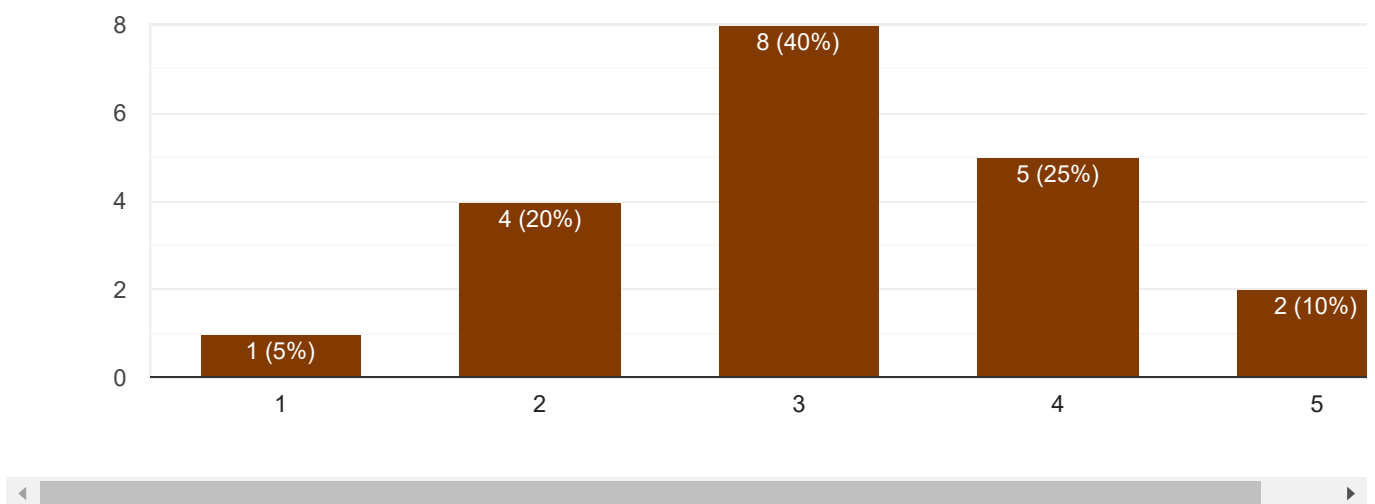
29. El sistema de evaluación empleado, ¿te ha permitido conocer tu nivel de dominio tras el desarrollo de la actividad?

20 risposte



30. ¿La evaluación es coherente con la metodología planteada?

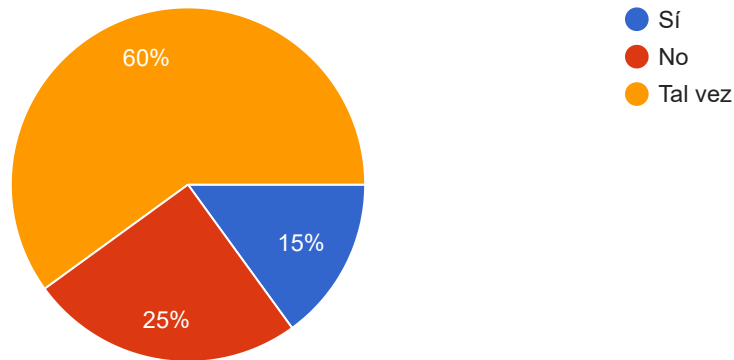
20 risposte



X. SATISFACCIÓN GLOBAL

31. ¿Recomendarías este curso?

20 risposte



32. Justifica brevemente tu respuesta anterior

12 risposte

No me ha parecido muy util

Creo que las activades propuestas de los módulos necesitaban mucho más tiempo con respecto a las horas de clase que tenemos para este curso.

Es interesante porque permite a los estudiantes aumentar el conocimiento de las dos lenguas de trabajo

Quita demasiado tiempo, ocupa más de las horas que ocuparía un curso presencial

Lo recomendaría porque es muy importante para futuros traductores e intérpretes conocer los recursos que tienen a disposición

Otras asignaturas trataron los mismos temas, por esto ha sido un poco aburrido

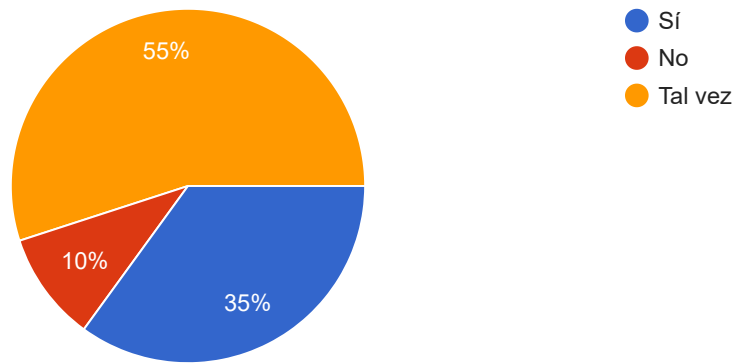
Puede ser interesante si quieres profundizar el tema

Las explicaciones han sido claras pero los argumentos se han tratado los primeros dos años del

33. ¿Los contenidos desarrollados durante el SPOC han resultado útiles y voy a poder

aplicar los conocimientos adquiridos en mi práctica traductiva?

20 risposte



34. Justifica brevemente tu respuesta anterior

7 risposte

Me han ayudado a saber cómo encontrar palabras en el diccionario.

Es muy útil saber cuáles son los instrumentos que tenemos a disposición a la hora de traducir y ser capaces de usarlos correctamente

puede ser útil aunque demasiado teórica

Los argumentos se han tratado los primeros dos años del grado así que creo que la parte teórica de este SPOC podría resultar más útil al primer año

Los contenidos son útiles pero tal vez algunos textos demasiados complejos.

Teoría básica, general y extensa respecto a la explicación y feedback de ejercicios.

He aprendido algo más sobre los diccionarios, pero algunas cosas ya las sabía y otras no me parecieron útiles para la práctica de la traducción.

35. ¿Tienes alguna sugerencia para mejorar el curso?

2 risposte

Acortar cada parte de manera que se tarde menos en completarlo.

Un tema bastante básico. Profundizar más sobre los ejercicios, como resolverlos y discutir posibles soluciones.

