

ANÁLISIS CONTRASTIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN: EL CASO DE LAS «PARTÍCULAS»

Contrastive Analysis in the Teaching of Translation: the Case of the "Particles"

Miroslava AUROVÁ

Universidad de Bohemia del Sur

aurova@ff.jcu.cz

RESUMEN: La presente contribución trata de responder a la pregunta si es posible aprovechar el corpus paralelo y el análisis contrastivo en la preparación de los futuros traductores. Después de reflexionar sobre la relación de la Lingüística Contrastiva y la Traducción se presenta una práctica que combina ambas disciplinas y que se basa en el estudio contrastivo de algunas partículas checas, estudio realizado a través del corpus paralelo.

Palabras clave: lingüística contrastiva; didáctica de la traducción; partículas; checo; corpus paralelo

1. INTRODUCCIÓN¹

Parece ser ya una tradición establecida subrayar las trayectorias divergentes que han tomado la Lingüística Contrastiva (Análisis Contrastivo)² y la Traducción.³ En numerosos estudios⁴ que revisan la mutua relación de ambas disciplinas, suelen acentuarse aspectos diferenciadores: mientras que la Lingüística Contrastiva (LC, en adelante) indaga sobre fenómenos sistémicos, la Traducción (T, en adelante) «ha ido ampliando cada vez más los límites y las perspectivas para abordar una actividad en la que la interculturalidad constituye el eje principal» (Tricás Preckler 2010, 15). De ahí que la T «se distancie cada vez más del contraste inter-lingüístico para adquirir nuevas dimensiones» (*ibid.*). Sin embargo, nos ha parecido interesante, quizás algo antagonista a lo comúnmente declarado, centrarnos en lo que el Análisis Contrastivo (AC, en adelante) y la T siguen compartiendo, y reflexionar sobre la posible reconciliación de ambas áreas, especialmente en lo que se refiere a la preparación de los futuros traductores. Por lo tanto, nos hemos postulado la pregunta, asumida una vez la estrecha relación y contigüidad de las dos áreas, cómo podría aprovecharse de manera eficaz y provechosa tal convergencia para la didáctica de la

1. La investigación que subyace a este proyecto en lo que se refiere al análisis contrastivo de las partículas, ha sido financiada mediante la beca de investigación GACR P406/17-20553S.

2. El Análisis Contrastivo, como actividad desarrollada dentro de la Lingüística Contrastiva, se entiende aquí como sinónimo de la misma.

3. Con las mayúsculas pretendemos señalar que comprendemos la Lingüística Contrastiva y la Traducción como disciplinas, indagaciones, paradigmas teóricos con sus metodologías; así la *traducción*, frente a *Traducción*, sería el «producto» o «actividad» que desemboca en tal producto. En cuanto a la Lingüística Contrastiva, hay que precisar, sin embargo, que más que un paradigma lingüístico es una técnica, o una serie de técnicas: «toutes ces pratiques de la science linguistique qui ont pour objet deux ou plusieurs langues et dont le but est de constater les différences et les ressemblances entre elles» (Pešek 2013, 134).

4. Sobre la relación entre la Lingüística Contrastiva y la Traducción, véanse Ramón García (2002), Granger, Lerot & Petch-Tyson (2003), Izquierdo (2008), Tricás Preckler (2010) y Czulo & Hansen-Schirra (2017), entre otros.

T, especialmente ahora que tanto la LC como la T comparten una herramienta digital: los corpus lingüísticos, herramienta de gran valor para el desarrollo de dichas disciplinas.⁵

Asimismo, dado que sostenemos que sería imposible reflexionar sobre la didáctica de la T sin acudir a ejemplos concretos, nos permitiremos compartir una práctica realizada en las clases de Lingüística Contrastiva, cuyo alumnado es parte estudiantes de Filología Española, parte de Traducción (español – inglés – checo). Desde el punto de vista lingüístico, presentaremos brevemente el tema de las partículas, para observar hasta dónde nos puede llevar un análisis contrastivo: de lo «gramatical» y «microlingüístico» a lo «macrolingüístico» e «intercultural».

De ahí que, terminada la introducción, se pase a presentar la intersección entre la LC y la T (apartado II); después, se expondrán las bases didácticas y se describirá la práctica didáctica (apartado III) que contendrá, a la vez, resultados de análisis parciales de textos paralelos (apartado IV), abriendo así paso a la reflexión sobre el rendimiento de la práctica, en concreto, y del análisis contrastivo en la preparación de los futuros traductores, en general (apartado V).

2. INTERSECCIÓN ENTRE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA Y LA TRADUCCIÓN

Acabamos de anticipar que partimos de la idea de la existencia de aspectos comunes para la LC (AC) y la T, ya que estamos convencidos de que resulta mucho más fructífero centrarnos en lo que se puede compaginar que reparar en las diferencias. También se ha constatado que la mayor diferencia entre dichas disciplinas reside en la atención hacia lo interno a la lengua en el caso de la LC, y la atención hacia lo externo en caso de la T. Sin embargo, sostenemos aquí la postura de que lo externo, es decir, los aspectos pragmáticos, culturales, etc., está vinculado, estrecha y necesariamente, a la lengua, a las formas, que, a su vez, tienen sus reglas internas que seguir. Estamos, por lo tanto, de acuerdo con la siguiente afirmación:

En cuanto al concepto de lengua y su relevancia para la traducción cabe destacar que la lengua es el vehículo mediante el cual nos expresamos y pertenecemos a un determinado mundo, a una determinada cultura, que nos hace ver y concebir el mundo de una manera determinada y no de otra. La cultura, por tanto, se ve necesariamente reflejada a través de su lengua (Recio Ariza 2004, 4).

¿Cuáles serían, pues, los puntos comunes, que, a la vez, formarían la base para confeccionar métodos didácticos que dieran rendimiento y sentido? En primer lugar, tal como lo vemos, es el trabajo comparativo, trabajo con dos o más códigos lingüísticos (con todos los aspectos posibles), del cual deriva *eo ipso* el afán de establecer la piedra angular –el llamado *tertium comparationis*. El carácter y la esencia de este fenómeno abstracto, nominalista en el sentido de la doctrina medieval, ha sido objeto de numerosas reflexiones e intentos de definirlo dentro de diferentes paradigmas de la LC.⁶

Por parte de la T, según iba cambiando la línea de orientación de la T hacia diferentes aspectos, a la par con la aspiración por definir dicho concepto, iban apareciendo términos como ‘equivalencia’ y ‘substituto’ (Jakobson 1966) o ‘equivalencia dinámica’ (Nida 1964), los diferentes tipos de equivalencia de Popovic (1976), ‘equivalencia transléctica’ (Rabadán 1991), o la ‘adecuación’ en la traductología rusa (para la última, consúltense Obolenskaya 2003).

Pese a esta divergencia terminológica, el fundamento de ambas disciplinas, a nuestro modo de ver, sigue siendo el mismo: establecer una intersección de *funciones* (comunicativas, pragmáticas, semánticas,

5. A la incorporación de tales recursos y herramientas para el ámbito de la traducción y la interpretación, con especial referencia a las tecnologías propias del sector, la formación de profesionales y la investigación en Traductología, se dedican estudios de Corpas Pastor (2008 y 2012) y Laviosa (1998).

6. Consúltense por ejemplo Coseriu (1978), Hartman (1980), Krzeszovsky (1990) o Fisiak (1990).

o como quiera que las llamemos), el *tertium comparationis*, con el fin de poder deslindar (y trabajar con) esta *función* en una y otra lengua. Creemos que lo ahora dicho es apropiado y válido tanto para la T como para la LC, especialmente para el paradigma funcional de la LC (a la que suele reprochársele «demasiado estructuralismo»). Para nuestra práctica didáctica, este aspecto es crucial. Más adelante veremos cómo y cuánto un análisis contrastivo puede ser beneficioso en la preparación de futuros traductores.

El segundo punto común de la LC y la T está vinculado a las últimas décadas: la instauración de los corpus lingüísticos, que permiten a la LC apoyar sus postulados en datos estadísticamente relevantes, y a la T, analizar soluciones traductoras en los corpus paralelos. Para Salkie, por ejemplo, «parallel corpora enable us to close the gap between linguistics and translation theory, to the potential benefit of both, because they make translation data amenable to scientific investigation» (Salkie 2002, 96). Esta herramienta digital está proporcionando cada vez más posibilidades de disfrutar del inmenso material lingüístico que tenemos a nuestra disposición –pero siempre con atención a las posibles imperfecciones y distorsiones debidas a las características internas de los corpus. Por todo ello, aprovecharemos esta herramienta para trabajar en el aula, integrando los variados aspectos que conlleva el trabajo con el corpus.

3. DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN: PROYECTO SOBRE LAS «PARTÍCULAS»

3.1 Bases didácticas del proyecto

La traducción ha sido descrita por Newmark (1982, 7) como *craft*: una actividad especializada que combina una parte regida con reglas y una parte creativa. Vista la traducción así, se han intentado definir las competencias traductoras, por ejemplo, dentro del grupo PACTE (*Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation*)⁷, o los modelos de González Davies (2004), Kelly (2005) o Gile (2009). En general, en la amplia gama de competencias definidas por dichos conceptos, pueden vislumbrarse dos grupos de competencias: conocimientos declarativos y conocimientos procesuales. Lo que nos interesará especialmente es la combinación de ambos niveles de conocimientos. Para ello aprovechamos el concepto de la taxonomía de Bloom, aunque parezca ya obsoleta; sin embargo, la consideramos sumamente actual ya que permite reflexionar sobre los objetivos de las actividades que establecemos como docentes.

En los niveles superiores de las dimensiones del proceso cognitivo, según la taxonomía de objetivos educativos, propuesta por Bloom ya en 1956 y revisada posteriormente repetidas veces (especialmente en Anderson, Krathwohl y Airasian 2001) están ubicadas las categorías metacognitivas (Tabla 1). De su posición en la jerarquía podría inferirse que el desarrollo de estas competencias del estudiante es una meta más allá del proceso educativo, un aspecto añadido, adicional. Estamos convencidos, sin embargo, de que sería más adecuado empezar por esta cima para confeccionar nuestras actividades pedagógicas; en otras palabras, la pre-reflexión sobre los objetivos metacognitivos nos guiará hacia métodos y actividades que, durante el proceso de aprendizaje, integren y acrecienten diversos aspectos, incluida la conciencia de los propios procesos cognitivos por parte de los estudiantes. Por todo ello, el propósito del proyecto ha sido invitar a los estudiantes a que participen en todo el proceso-simulación de la labor del traductor, tal como la comprende Levý (1967), es decir, como proceso decisorio, en el que se acentúa, además, la preparación y reflexión.

7. PACTE: <https://ddd.uab.cat/collection/pacte?ln=en&as=1>

D. Metacognitivo						
C. Conceptual						
B. Procedimental						
A. Factual						
Dimensión de Co- nocimientos	1. Recordar	2. Entender	3. Aplicar	4. Analizar	5. Evaluar	6. Crear
	Dimensión de procesos cognitivos					

Tabla 1: Taxonomía revisada.

3.2 *Diseño y fases del proyecto*

El diseño del proyecto se ha realizado a raíz de todo lo expuesto hasta ahora, con el fin de enseñar a los estudiantes que, a partir de una pieza lingüística, un lexema siquiera (como las partículas en este caso) puede emprenderse un análisis contrastivo, llegando a niveles de diferente grado de abstracción y, a la vez, a desenlaces muy prácticos. A continuación, presentaremos las fases del proyecto, indicando las tareas, actividades, objetivos y algunas conclusiones de los pasos.

3.3 *Realización de búsquedas*

En esta fase inicial, se pide a los alumnos que realicen búsquedas en el corpus paralelo *InterCorp*, que forma parte del Corpus Nacional Checo (*Český národní korpus*)⁸, con el fin de buscar palabras de la lista. Por razones que se explicarán en el apartado IV, se empieza a trabajar con tres lexemas de la lengua checa: *totiž, přece, pěkně*, partículas con una amplia escala de funciones semántico-pragmáticas. Los estudiantes observan cómo se ‘traducen’ (en todos los sentidos de esta palabra) estos lexemas de los textos originales (TOs) checos al español; a la vez, se observa en textos traducidos del español al checo qué condujo a los traductores a utilizar los mismos lexemas checos a la hora de traducir del español. Es decir, la observación es bidireccional: se observa el lexema checo (i) como punto de partida para la traducción al español, y (ii) como resultado de la traducción al checo. El objetivo principal de esta fase es aprender a manejar la herramienta: el corpus y sus funcionalidades (especificación y filtro para la lengua de origen, para la lengua meta, para los autores/traductores, estadísticas de frecuencia, frecuencia reducida, etc.).

3.4 *Análisis de traducciones observadas*

Realizadas las búsquedas y determinada la representatividad de la muestra, se procede a la observación de las soluciones/decisiones que tomaron los traductores. Dado que cada lexema en cuestión es sumamente polifuncional, los estudiantes identifican y clasifican contextos en los que aparecen tanto en los TOs, como en los textos meta (TMs), procurando definir estos contextos, las funciones pragmáticas, las posibles connotaciones estilísticas, expresiones sinónimas, etc. En este momento se compara la lista de todos estos aspectos con otra que se les había pedido a los estudiantes antes de que acudieran al corpus. Curiosamente, la lista hecha previamente es mucho menos amplia de lo que se ha podido observar posteriormente en *InterCorp*. En otras palabras, la capacidad de abordar los posibles contextos y

8. *Český národní korpus* (<https://www.korpus.cz/>), *InterCorp* - Rosen, A. – Vavřín, M. – Zásina, A. J.: *Korpus InterCorp, verze 10* z 1. 12. 2017. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2017.

funciones lingüísticas antes de que se consulte una fuente de datos (sean diccionarios, manuales o corpus), de manera intuitiva, resulta bastante restringida, incluso si se trabaja con la lengua materna. Este hecho parece confirmar la evidencia conocida en el ámbito de la enseñanza de lenguas: la diferencia entre conocimientos pasivos y los activos. También, parece comprobarse con esto la tendencia observada en textos traducidos: la simplificación y la generalización, especialmente si se traducen categorías asimétricas o inexistentes (como se ha demostrado, por ejemplo, para la categoría checa del aspecto verbal, Aktionsart en Pešková 2018b).

3.5 *Establecimiento de paradigmas traductológicos posibles*

De lo expuesto se desprende que en la preparación de los traductores debería prestarse mayor atención al desarrollo e incremento de la lengua materna (suponemos que es la lengua meta). Partimos aquí de las propuestas del traductólogo checo Jiří Levý, para el cual el proceso de la traducción está compuesto de decisiones consecutivas, distribuidas en varias fases. En la primera, mediante las instrucciones delimitativas, se establece un paradigma de posibles alternativas del equivalente; en la segunda, con las instrucciones selectivas, se define cuál de las alternativas se va a elegir. En el proceso de decisión en la fase de las instrucciones selectivas intervienen factores como la norma estilística de la época (instrucción intersubjetiva), la estructura de la memoria del traductor (instrucción subjetiva), y, sobre todo, el contexto (instrucción objetiva). Por su parte, las instrucciones delimitativas operan en el nivel sistémico, aunque este se vea «organizado conforme a diferentes criterios: los llamados matices ‘semánticos’, los ‘niveles estilísticos’, etc.» (citado según la traducción al español en Králová y Cuenca Drouhard 2013, 151).

Levý (1967) describe detalladamente el mecanismo de las instrucciones selectivas; el aspecto crucial es el establecimiento de paradigmas, conjunto de posibles traducciones, al que se aplican selecciones según diferentes criterios. Al traductor se le ofrecen así posibilidades sistémicas, de nivel abstracto, de nivel del sistema lingüístico; tal paradigma «no puede ser considerado como un conjunto de unidades equivalentes, sino que es un conjunto organizado conforme a diferentes criterios» (Králová y Cuenca Drouhard 2013, 151). Este paradigma de posibilidades es el aspecto que nos ha llamado la atención. Parece, pues, ser imprescindible para evitar que, a la hora de traducir, se elijan soluciones instantáneas, soluciones muy generales, causadas por defectos de la competencia lingüística del (futuro) traductor. De este modo, en la preparación de futuros traductores, esta fase de pre-reflexión y establecimiento de paradigmas forma parte de la práctica que se presenta aquí. Recordemos, por ejemplo, que los estudiantes no sabían identificar la mayoría de las funciones de las partículas, no sabían aprovechar todas las posibilidades que ofrece una y otra lengua; en otras palabras, sus paradigmas sistémicos, tanto para el español como para su lengua materna, eran insuficientes. Por todo ello, el objetivo de esta fase del proyecto es, con apoyo en fuentes secundarias: manuales, diccionarios, enciclopedias, etc., aumentar la competencia lingüística y, consecuentemente, el abanico de las posibilidades de traducir.

3.6 *Comparación inter-lingüística, abstracción, generalización y evaluación*

Cumplida la fase anterior, se procede a una serie de conclusiones, tomadas de los resultados del corpus y de los paradigmas traductores. Esta fase puede realizarse de diferentes maneras y, como veremos en el apartado IV.iii, las posibilidades son abundantes y abarcan muchos conceptos.

4. LAS PARTÍCULAS EN LA PERSPECTIVA CONTRASTIVA

4.1 *Selección y descripción de las partículas*

La naturaleza polisémica y polifuncional de las partículas establece un sinfín de posibilidades para explotar este tema con fines didácticos. En primer lugar, desde el punto de vista lingüístico-teórico, las partículas forman una categoría difícil de definir: tanto en la tradición gramatical española como en la checa, el término ‘partícula’ abarca muchas categorías, aunque se observan diferencias conceptuales entre ambas tradiciones lingüísticas. El homólogo checo, *částive*, figura en la lingüística checa como una de las partes de la oración, aunque con muchas sub-clasificaciones sin fronteras bien marcadas. Con esta ‘generosidad’ terminológica se entiende la palabra ‘partícula’ también en la presente contribución; por esta razón aparece entrecomillada en el título. La definición terminológica no es, desde luego, el objetivo de nuestra práctica didáctica, sin embargo, puede ser un reto para los estudiantes en las reflexiones finales: ver cómo las diferentes lingüísticas conciben esta categoría y observar lo complicado que es definir de manera precisa sus funciones.

En segundo lugar, y desde el punto de vista funcional, las partículas entran en contextos variados, cambiando a veces considerablemente de significado. Las tres partículas con las que empieza nuestro análisis pertenecen a diferentes clases. La partícula *totiž* funciona básicamente como conector consecutivo y explicativo o como marcador discursivo (véanse los ejemplos en 1. en el siguiente apartado). La partícula *přece* tiene valor adversativo y consecutivo o sirve como marcador para expresar reproche y para atenuar o tranquilizar la situación. La partícula *pěkně*, originalmente adverbio derivado del adjetivo *pěkný* (bonito), se utiliza como partícula para expresar la intensidad; también aparece en contextos para atenuar y tranquilizar la situación, crear un ambiente familiar, amistoso o, al contrario, irónico (2.).

Dado que estas partículas checas no tienen sus equivalentes en español para algunos de sus usos y/o funciones (son inter-lingüísticamente asimétricas), los datos ofrecidos por el corpus son de gran utilidad para analizar las soluciones hechas por diferentes traductores. Aquí, por razones de espacio, presentaremos solo algunos resultados parciales y algunas muestras seleccionadas.

4.2 *Las partículas en el corpus paralelo*

Como se ha adelantado, los estudiantes, después de haber obtenido la muestra del corpus, identifican los contextos de dichas partículas, observando las traducciones al español. Del análisis resulta, en primer lugar, que el lexema *totiž* se traduce al español como *o sea, en realidad, es decir, es que, mejor dicho, claro, en efecto*, o con dos puntos en contextos explicativos y consecutivos (ordenado por frecuencia); también, en algunos casos, se traduce también como *bueno* si se trata de marcador discursivo (véanse los ejemplos en 1.). Es curioso que en las traducciones en la dirección contraria, es decir, del español al checo, los traductores utilizaran este operador *totiž* en contextos un poco diferentes: como equivalente de *porque y pues*, o para traducir las aposiciones explicativas (2.). El significado etimológico de la partícula *pěkně* (bonitamente, bien) se observa en contextos como 3.a., y como intensificador, en 3.b.; el significado que parte de la intensificación y se cruza con el concepto de ironía, se observa en 3.c.

1.
 - a. Budu je *TOTIŽ* potřebovat. // *ES QUE* los voy a necesitar.
 - b. Společný spánek byl *TOTIŽ* corpus delicti lásky. // Dormir juntos era, *EN REALIDAD*, el corpus delicti del amor.
 - c. "*TOTIŽ*," namítl váhavě Prokopios, "náhodou to udělal úmyslně, z kompozičních důvodů." // *-BUENO* -objetó Procopio-, en realidad lo hizo así por motivos de composición.
2.
 - a. La habría amado ininterrumpidamente por un tiempo casi infinito,

PORQUE estaba seguro que si hubiera estado conmigo. // Byl bych ji nepřetržitě, věčně miloval, byl jsem *TOTIŽ* přesvědčen, že kdyby byla se mnou.

b. También trabajaba en una cura para el cáncer, pues observó que esta enfermedad es poco frecuente en [...] // Pracoval rovněž na léku proti rakovině, vypožoroval *TOTIŽ*, že tato choroba se zřídka vyskytuje v [...]

3.
 - a. [...] neboť cítil zrovna palčivě, že se k nim nezachoval *PĚKNĚ* // [...] ya que sentía, de un modo que lo atormentaba, que no se había portado *BIEN* con ellos
 - b. "*PĚKNĚ* tě zřídili," řekla žena smutně. // Te dieron *FUERTE*, compañera- dijo la otra con tristeza
 - c. Ech, pane, máme to panovníka, *PĚKNĚ* děkuju! // ¡Ay, señor! Tenemos un gobernante que ya... ya... ¡Muchas gracias!

4.3 Comparación y abstracción

Observadas las estadísticas y los modos de traducir, se procede a una serie de reflexiones que parten de dos preguntas básicas:

1. ¿Qué dicen los resultados obtenidos del corpus paralelo sobre las lenguas, sobre el modo de traducir y sobre los traductores?
2. ¿Qué conocimientos y competencias se activan en este tipo de práctica?

En cuanto a la primera pregunta, el primer aspecto en el que podemos reparar son las frecuencias y la gama de recursos utilizados para determinada función expresada por las partículas checas. ¿Cómo resolvieron los traductores los casos de asimetría y no-equivalencia? ¿Modificaron o modularon el TO? ¿O simplemente omitieron la información proporcionada por estas partículas? En caso afirmativo, ¿en cuántas ocasiones?

La respuesta a la última pregunta evidencia que en las traducciones del checo al español, la información semántico-pragmática expresada por las partículas checas quedó omitida/implicitada en 45 % de los casos. En textos traducido del español al checo, la tendencia es completamente contraria y más marcada: los textos traducidos al checo contienen un mayor número de las partículas, o mejor dicho, más material lingüístico que, además, lleva información semántico-pragmática que en el TO no está expresada. Las traducciones al checo explicitaron la información insertando estas partículas⁹. Así fue en un 60 % de los casos de las partículas *totiž* y *přece*; en el caso de la partícula *pěkně* se trata del 90 %¹⁰.

¿Qué dice este resultado sobre el carácter de la lengua? Parecen confirmarse aquí otras observaciones sobre el uso de los adverbios (p. ej. Králová 2006, Pešková 2018a), según las cuales en el checo, debido a sus características tipológicas, los adverbios gozan de una importancia en el uso. También, si desglosamos estas estadísticas en aspectos más detallados, vemos claramente en qué contextos se produce una mayor o menor concordancia entre ambas lenguas. Así, cuando la partícula checa lleva un significado conceptual, por ejemplo, el de consecución (la partícula *totiž*), es 'traducida' con más frecuencia que en contextos de significado explicativo. Similarmente, la partícula *pěkně* encontrará su equivalente en textos traducidos al español si se utiliza como intensificador. Sin embargo, en contextos puramente pragmáticos, como los de atenuar, tranquilizar y crear ambiente cariñoso, apenas es traducida. Parece revelarse

9. Situación muy similar se observa en los adverbios de foco (Aurová 2018).

10. Todos estos números son aproximados y presentan el promedio de las tres partículas. Además, dado que se ha analizado un número restringido de la muestra (entre 50 y 150 apariciones), se necesitará otro análisis más detallado.

aquí el hecho de que las lenguas tienden a tener más equivalentes/equivalencias para unidades con información conceptual que para las unidades de información procedimental, condicionada pragmática y culturalmente (en términos de la Teoría de Relevancia).

En este momento invitamos a los estudiantes a otra serie de preguntas. ¿Revelan todos estos datos obtenidos del corpus la realidad lingüística, los mecanismos internos de la lengua? ¿Son significativos estos datos para que se puedan formular conclusiones sobre los sistemas lingüísticos? Por una parte, los números arriba mencionados parecen ser de gran valor, pero, por la otra, solo un análisis minucioso en el que se observe cada obra, cada traductor, puede darnos repuestas: resultará, pues, que mientras que un traductor tiende a traducir toda la información del TM, casi literalmente, otro dejará alguna información implícita.

En cuanto a la segunda pregunta básica, se reflexiona ahora sobre los conocimientos que se han adquirido en la práctica, y sobre el método mismo. En primer lugar, hay que destacar la importancia de la fase preparatoria: la selección de paradigmas. Al comparar las posibilidades de traducir cierto concepto expresado por las partículas, se ha podido observar la siguiente escala de repertorio: escala intuitiva > escala observada en el corpus > escala consultada en fuentes secundarias. Los estudiantes mismos se dan cuenta de la necesidad de preparación lingüística: no solo para desarrollar sus capacidades lingüísticas, sino también para reflexionar sobre el contraste inter-lingüístico con todas sus consecuencias para la labor traductora.

5. CONCLUSIONES

El propósito de la presente contribución era presentar una práctica didáctica en la que se unieran diferentes aspectos: el trabajo con el corpus paralelo, el método inductivo basado en el análisis lexemático y contrastivo. Opinamos que este tipo de instrucción, aunque empiece a nivel microlingüístico, puede ofrecer una visión compleja de correspondencias y diferencias entre las lenguas. Nos permitimos acabar con la siguiente cita:

La utilización de corpus paralelos alineados permite a los traductores en formación estudiar las estrategias empleadas por los traductores profesionales para resolver tal o cual problema, comprobar las pérdidas y alteraciones de la información que se producen en el contexto de la comunicación mediada, y, a partir de ahí, empezar a desarrollar sus propias estrategias futuras. Sin embargo, y a pesar de su potencial, es un hecho que los corpus paralelos no se emplean con fines pedagógicos tan frecuentemente como los comparables (Corpas Pastor 2012, 86).

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W. *et al.* (eds.). 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Aurová, Miroslava. 2018. «La posición y la presencia de los actualizadores en la perspectiva contrastiva – análisis de textos traducidos (checo – español)». *Romanística Comeniana* 1: 3-16.
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay Company.
- Corpas Pastor, Gloria. 2012. «Corpus, Tecnología y Traducción». En *XII Jornadas de Lingüística*, ed. por Casas, M. y García Antuña, M. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 75 – 98.
- Corpas Pastor, G. 2008. *Investigar con corpus en traducción: los retos de un nuevo paradigma* (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, 49). Fráncfort: Peter Lang.

- Coseriu, E. 1978. «Alcances y límites de la gramática contrastiva». *Gramática, semántica, universales. Estudios de lingüística funcional*. Madrid: Gredos, 80-111.
- Czulo Oliver, Silvia Hansen-Schirra (eds.). 2017. *Crossroads between Contrastive Linguistics, Translation Studies and Machine Translation*. Berlin: Language.
- Fisiak, J. (ed.). 1990. *Further Insights into Contrastive Analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gile, Daniel. 2009. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised Edition*. Amsterdam: John Benjamins.
- González Davies, María. 2004. «Undergraduate and Postgraduate Translation Degrees: Aims and Expectations». En *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, ed. por MALMKJÆR, Kirsten. Amsterdam: John Benjamins, 67-81.
- Granger Sylviane, Jacques Lerot and Stephanie Petch-Tyson (eds.). 2003. *Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies*. Amsterdam/NY: Rodopi.
- Hartmann, R.R.K. 1980. *Contrastive Textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics*. Heidelberg: J. Groos.
- Izquierdo, Marlén. 2008. *Estudio contrastivo y de traducción de las construcciones de -ing inglesas y sus equivalentes en español*. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Jakobson, Roman. 1966. *On Linguistic Aspects of Translation*. New York: R. A. Broker.
- James, Carl. 1980. *Contrastive analysis*. London: Longman.
- Kelly, Dorothy. 2005. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Králová, Jana. 2006. «El enfoque contrastivo: el complemento circunstancial en español desde la óptica del hablante checo». En *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional*, vol. 2, ed. por M. Casado Velarde, R. González Ruiz, M^a. V. Romero Gualda, 1961-1974.
- Králová, Jana, Cuenca Drouhard M. J. 2013. *Jiří Levý: una concepción (re)descubierta*. Monográficos de la revista Herméneus. Soria: Vertere.
- Krzyszowski, T. P. 1990. *Contrasting languages: The scope of contrastive linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Laviosa, Sara. 1998. «The corpus-based approach: A new paradigm in translation studies». *META* 43: 474-479.
- Newmark, Peter. 1982. *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Nida, Eugene. 1964. *Toward a Science of Translation with Special Reference to Principles and Procedures involved in Bible Translation*. London: Leiden.
- Obolenskaya, Julia. 2003. «La adecuación y la equivalencia de la traducción: ¿la cuestión de terminología o la oposición conceptual?». En *Una mirada al taller de San Jerónimo. Bibliografías, Técnicas y Reflexiones en torno a la Traducción*, ed. por M. Á. Vega Cernuda. Madrid, 115-124.
- Pešek, Ondřej. 2013. «La linguistique contrastive – questions méthodologiques». *Les études françaises dans les pays de Visegrád*. Lask: Leksem, 133-141.
- Pešková, Jana. 2018a. «K překladu českých významů povahy slovesného děje do španělštiny: aplikace myšlenek Jiřího Levého». *AUC Philologica 2. Translatologica Pragensia*, 131–142.
- Pešková, Jana. 2018b. «¿Qué complica el estudio de la aspectualidad en las lenguas checa y española? Aproximación contrastiva a los aspectos y las Aktionsarten.» En *Clases y categorías lingüísticas en contraste*, ed. por E. Hernández Socas, J. Batista Rodríguez J. y C. Sinner. Berlin: Peter Lang, 117-134.
- Popovic, A. 1976. *Dictionary for the Analysis of Literary Translation*. Edmonton: University of Alberta.
- Rabadán, Rosa. 1991. *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica inglés-española*. Universidad de León.
- Ramón García, Noelia. 2002. «Contrastive Linguistics and Translation Studies. Interconnected: The Corpus-based Approach». *Linguística Antverpiensia*, 1: 393-406.

- Recio Ariza, María Ángeles. 2004. «Cultura y enseñanza de idiomas (alemán): ¿binomio indisoluble e indispensable?». En *Calidad y Traducción: Perspectivas académicas y profesionales*. Madrid: Editorial Universidad Europea de Madrid-CEES.
- Salkie, Raphael M. 2002. «How Can Linguists Profit from Parallel Corpus?». *Parallel corpus, parallel worlds*. Lars Borin, 93-109.
- Tricás Preckler, Mercé. 2010. «Lingüística Contrastiva y la Traducción. Aproximaciones interculturales». *Synergies Espagne* 3: 13–22.
- Karin Aijmer, Bengt Altenberg. 2013. *Advances in Corpus-based Contrastive Linguistics. Studies in honour of Stig Johansson*. Amsterdam: John Benjamins.