

Bridging Cultures

**Revista científica del Departamento de Lenguas
Universidad Católica Argentina**

Número 7. Año 7

2022

Las opiniones contenidas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de los autores y no representan, necesariamente, las opiniones de las autoridades de *Bridging Cultures* ni de sus Comités (Editorial y de Redacción).
Los autores pueden escribir en español o en inglés de EE. UU. o del Reino Unido, según su preferencia.

Editorial

En este, nuestro séptimo año, nos complace hacerles esta nueva entrega de *Bridging Cultures*. Ya superada la pandemia, comenzamos a recuperar el ritmo. Lo que una vez fue, ya no es. Y una nueva realidad se asoma.

Nos encontramos hoy ante nuevos esquemas, diferentes códigos, tal vez el comienzo de otros tiempos... Difícil es entender cómo ha cambiado el paradigma, que pretende atisbar vestigios del antes, donde todo nos era habitual y reacomodar costumbres e ideas para sintonizar la nueva frecuencia.

Y así, la nueva realidad emerge junto a la combinación de modalidades. Cambió el tablero, y el juego es nuevo, pero muchos de los movimientos aprendidos siguen vigentes. Y ahí hacemos base, para adentrarnos en las nuevas problemáticas y descubrir soluciones que, con seguridad, se encontrarán en la combinación de conocimientos del ayer y del hoy.

Bridging Cultures sigue siendo nuestro espacio, el de siempre, donde todos podemos explorar esta nueva realidad y las perspectivas de un futuro reformulado, y volver a revisar los conocimientos que sí perduran y que nos permiten seguir creciendo, avanzando y adaptándonos a cualquier nueva realidad, sin jamás perder nuestras raíces.

Que disfruten de esta nueva entrega.

Dra. Graciela del Pilar Isaía y Ruiz. *Directora*

Dra. María Celeste Irace. *Secretaria de redacción*

Contacto: bridging_cultures@uca.edu.ar

Alentamos a toda la audiencia a que se anime a enviar sus trabajos científicos, trabajos cortos y columnas varias para su consideración en nuestras próximas convocatorias. En nuestro sitio (<http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/BRID>), podrán encontrar el Reglamento de nuestra revista. Si acaso tuvieran alguna consulta, nos pueden escribir a bridging_cultures@uca.edu.ar. Estaremos más que gustosas de contestar las inquietudes y de recibir aportes profesionales para someterlos al proceso editorial.

Equipo editorial

Directora

Dra. Graciela del Pilar Isaía y Ruiz, Pontificia Universidad Católica Argentina; Universidad del Salvador; University of California in San Diego Extension (Argentina)

Secretaria de redacción

Dra. María Celeste Irace, Pontificia Universidad Católica Argentina; Universidad del Salvador (Argentina)

Comité editorial

Dra. Graciela del Pilar Isaía y Ruiz, Pontificia Universidad Católica Argentina; Universidad del Salvador; University of California in San Diego Extension (Argentina)

Dra. María Celeste Irace, Pontificia Universidad Católica Argentina; Universidad del Salvador (Argentina)

Dr. Ricardo Chiesa, Universidad de Buenos Aires; Universidad de Belgrano (Argentina)

Dra. Esther Monzó-Nebot, Universidad Jaime I (España)

Mg. Andre Moskowitz, Berkeley, California, Estados Unidos; City University of New York Graduate Center; University of Florida (Estados Unidos de América)

Mg. Gabriela Llull, Universidad Jaime I (Argentina)

Dra. Bertha Gutiérrez Rodilla, Instituto de Lexicografía de la Real Academia Española.

Universidad de Salamanca. Académie de Médecine de Paris. Université de Paris (España)

Xosé Castro Roig, Universidad Alfonso X el Sabio; Universidad Autónoma de Madrid;

Universidad Complutense de Madrid; Universidad Pompeu Fabra (España)

Prof. Rita Tineo, Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Dra. Paula Arturo, Universidad de Palermo, Universidad Austral (Argentina)

Comité de redacción

Dra. Graciela del Pilar Isaía y Ruiz, Pontificia Universidad Católica Argentina; Universidad

del Salvador; University of California in San Diego Extension (Argentina)

Dra. María Celeste Irace, Pontificia Universidad Católica Argentina; Universidad del Salvador

(Argentina)

Dra. Ana María Marcovecchio, Universidad Católica Argentina; Universidad de Buenos Aires.

Instituto de la Lengua; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)

Dra. Lucía Puppo, Pontificia Universidad Católica Argentina; Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)

Dra. Inés Castelli, Pontificia Universidad Católica Argentina (Argentina)

Dr. Héctor Valencia, Universidad del Salvador (Argentina)

Prof. Marina Álvarez, Universidad del Salvador (Argentina)

Índice de contenidos

Préstamos y calcos en el área de las finanzas.....Page 8

Sandra Beatriz Ramacciotti Giorgio

**The Adjectival and Verbal Forces at Play in Present and Past Participles: A Cross-
Linguistic Approach**.....Page 30

Rocío Cantorna

**They Still Have a Dream: a research paper on the emergence of the BLM movement as a
consequence of racial profiling by police force and the reproduction of racist messages in
mass media**.....Page 47

María Sol López Russomanno, Laura F. Malomo Menelle & Josefina Piemontese

**Aproximación al perfil general de los aspirantes a traductores e intérpretes públicos en
Venezuela**Page 81

Félix Figueroa

¿Existe una brecha entre las creencias de los docentes de ELSE en Argentina sobre el potencial comunicativo de las metáforas conceptuales y su uso real en el aula?..... Page 117

Adriana Elizabeth Lafulla

La necesidad de especialización en el área de la economía y las finanzas en la traducción audiovisual.....Page 168

Leila Klawir

Préstamos y calcos en el área de las finanzas

*Sandra Beatriz Ramacciotti Giorgio*¹

Universidad de Buenos Aires

✉ ramacciottisandra@ gmail.com

Recibido: 11/8/2022

Aprobado: 30/8/2022

Actualizado: 15/11/2022

Resumen

En este trabajo se analizará el contexto en el que se utilizan los préstamos y calcos en el área financiera. Definiremos el préstamo y el calco léxico y presentaremos algunos ejemplos tomados especialmente de artículos periodísticos de la prensa especializada. Estas importaciones lingüísticas se dan en un contexto donde los especialistas buscan unificar las formas de denominación a los efectos de obtener precisión y concisión. En este sentido, se presentarán algunas consideraciones para los traductores.

Palabras clave: neologismo – neónimos – préstamos – calcos – traducción – terminología – análisis del discurso – finanzas

¹ **Sandra Ramacciotti Giorgio** es Traductora Pública (UBA) y Profesora Universitaria (UMSA). Es profesora de grado en la Universidad del Museo Social Argentino (donde también es Investigadora), en la Universidad Argentina de la Empresa y en la Universidad de Buenos Aires. Es profesora de posgrado en la Universidad Católica Argentina. Autora de diversos artículos. Es autora de *Glosario económico-financiero – Uso metafórico de voces*.

Abstract

This paper focuses on the role lexical borrowings and calques play in the language of finance. We will define them, and we will explore the context where these terms arise by providing some examples from the ‘salmon press’ or ‘salmon pages’ in Spanish. These imports are commonly used when specialists seek to unify terminology in an attempt to achieve accuracy in communication. We will also outline some key issues translators should consider when dealing with financial texts.

Key words: neologism – neonism – borrowings- calques - translation – terminology – discourse analysis – finance

Contexto extralingüístico

El presente trabajo apunta a realizar una breve descripción en torno al uso de las importaciones lingüísticas en el campo de las finanzas. Consideramos que es importante reflexionar sobre los aspectos contextuales más generales en los que se produce un texto, ya que han de intervenir en las decisiones y elecciones del traductor. Creemos que el análisis de ciertas características del discurso nos permite mejorar nuestra comprensión y reexpresar el texto; el traductor debe ser consciente de los hábitos discursivos de cada área de especialidad, puesto que los textos están ligados al contexto sociocultural en el que se producen. Coincidimos con Filinich (2012, p. 33) cuando sostiene:

Considerar la dimensión discursiva de los textos implica, primero, reconocer el papel constitutivo de la lengua con respeto a los roles sociales: hay un léxico, una sintaxis, un tono, que el hablante en posición de enunciador debe adoptar para que

su discurso sea eficaz, produzca los efectos buscados y se inserte en una red establecida de discursos.

Nuestro tiempo se ve caracterizado por un proceso de internacionalización y globalización en el que el idioma inglés se ha convertido en la lengua internacional. Existe un bilingüismo informal extendido generado, por el peso de una lengua sobre otras, que atraviesa nuestra vida cotidiana en todos los sectores sociales de una manera muy evidente.

La globalización del idioma inglés, que lo ha llevado a convertirse en *lingua franca*, se encuentra sostenida sobre una base de poder político, cultural y económico que le ha permitido progresar como medio internacional de comunicación hace ya muchos años. La interrelación entre países de distinto nivel de desarrollo supone, casi automáticamente, un determinado grado de subordinación en todos los niveles, incluso en el lingüístico.

Coincidimos con Cabré (1999) cuando afirma:

Se da una tendencia hacia la unificación, que prima la utilización de una sola lengua de comunicación para determinados usos formales. En ese sentido, el inglés se ha convertido en la koiné de la expresión científica y técnica, en la lengua de comunicación internacional. Este “poder lingüístico”, naturalmente, gravita fuertemente en el área de las finanzas, donde se da una gran internacionalización, ya que el inglés, a partir de la apertura de los sistemas financieros del mundo, es la lengua casi exclusiva en el que se producen las operaciones financieras.

Asimismo, a raíz de las crisis económicas y las turbulencias en los mercados financieros, las noticias sobre el tema no solo aparecen en informes de inversores o textos especializados, sino que ocupan la primera plana en el periodismo económico o la “prensa salmón” que, gracias a las nuevas tecnologías, tiene mayor difusión en el mundo. Es innegable el importante rol que

desempeñan los medios de comunicación y los periodistas en este aspecto, ya que impulsan de manera natural el uso de neologismos provenientes del idioma inglés.

Lengua de especialidad y terminología

La lengua de especialidad es el instrumento básico de la comunicación entre los especialistas. Es el conjunto de unidades léxicas que aspira a una comunicación unívoca y libre de contradicciones en un contexto especializado determinado y cuyo funcionamiento encuentra un soporte decisivo en los términos.

La terminología es entonces el elemento que permite diferenciar no solo las lenguas de especialidad de la lengua común, sino también las distintas lenguas de especialidad entre sí. En toda área especializada, la terminología constituye la base para la comunicación escrita y oral ya que a partir de ella es posible “denominar” los conceptos que le son propios.

Los términos son las palabras que forman parte de un ámbito especializado, se inscriben dentro de un campo de especialidad concreto y no abstracto, designan un solo concepto, son *per se* unívocos y monosémicos. Es a través de los términos que los especialistas ordenan el pensamiento y transfieren el conocimiento sobre una materia. “*Terms are means of acquiring, retrieving, creating, communicating, storing, representing, and operationalising specialized knowledge*” (Antia, 2000).

La utilización de la terminología estandarizada contribuye a hacer más eficaz la comunicación entre especialistas. Los términos permiten que la comunicación entre ellos sea clara, concisa, precisa y adecuada para los fines de la comunicación. Un mensaje podrá entenderse si entre los interlocutores ya existe un acuerdo previo sobre los términos que van a utilizarse. Se desprende de ello que la terminología es, en definitiva, el marco de contención de

los especialistas. Es sobre el léxico especializado que podrán apoyarse para comunicarse con sus pares.

Los préstamos y calcos

Como se ha mencionado anteriormente, la utilización de la terminología específica de las finanzas, en general, adquiere su denominación en el idioma inglés. Estos términos entran en contacto con otras lenguas; es, en ese momento, cuando los especialistas de las sociedades que los importan e encuentran ante varias posibilidades: intentar encontrar equivalencias entre ambos idiomas para determinar y crear el término que llene el vacío denominativo o recurrir al **neónimo financiero** o neologismo, como se lo denomina comúnmente; es decir, usar, de manera espontánea, el término en su idioma original, el **préstamo** o, su traducción literal, el **calco**.

En este trabajo entendemos por **préstamo** la adopción inalterada, en todo o en gran parte, de una palabra procedente de otra lengua (Vinay y Darbelnet, 1977; Newmark, 1995). Es una formación léxica de un sistema lingüístico que es incorporada consciente o inconscientemente por otro.

Existe una distinción entre **préstamo puro o directo** y **préstamo naturalizado**. En el primer caso, la palabra extranjera tiende a no sufrir ninguna modificación. Se integra una palabra o expresión de otra lengua sin ningún tipo de cambios, incluso los hablantes de la lengua receptora intentan pronunciarlo como un hablante nativo. A diferencia del **préstamo puro**, en el caso del **préstamo naturalizado**, el término puede sufrir, una vez incorporado y con el tiempo, una adaptación fonética y/o morfológica. Esta adaptación, como puede observarse en el cuadro, puede darse a partir de la prefijación o de la sufijación verbal, nominal o adjetival; es una creación morfológica de forma simple. También nos encontramos con creaciones morfológicas

de forma compuesta formadas con dos bases. Para muchos, una vez que el préstamo ha pasado por una adaptación fonética o gráfica, ya ha perdido el carácter de neologismo.

El **calco**, por su parte, es la traducción literal de una palabra perteneciente a otra lengua, por eso muchas veces se denomina “extranjerismo invisible” o “importación clandestina” ya que, a diferencia del préstamo, tiende a mantener la separación, la autonomía de las lenguas. Es decir, es una construcción imitativa que reproduce la forma de la palabra o de la expresión extranjera.

Los calcos pueden clasificarse en **calcos léxicos** o **estructurales** (Albir, 2013, p. 270). Los primeros son traducciones literales. En los términos compuestos, se sustituyen los componentes léxicos palabra por palabra. Mientras que los **calcos estructurales** surgen del reordenamiento sintáctico de los elementos compuestos de acuerdo con la gramática y las reglas léxicas de la lengua de llegada.

Por su parte, Cabré (1993, p. 191) explica:

La diferencia entre un préstamo y un calco reside en que un préstamo conserva inicialmente su forma originaria y, por lo tanto, es a menudo identificable; un calco es la traducción literal de una palabra a otra lengua, por lo que parece una palabra genuina.

Criterios de utilización

En las últimas décadas, una gran cantidad de términos en inglés, principalmente de especialidades nuevas, se han incorporado al español y a un gran número de lenguas.

Coincidimos con Sager (1990) cuando explica: *“The growing socioeconomic interdependence of countries of diverse linguistic backgrounds appears to support the preference of internationalism over existing or new autochthonous forms.”*

La adopción de una terminología de préstamo, como ya hemos mencionado, da cuenta del grado de desarrollo de la sociedad y de las relaciones socioeconómicas que se establecen entre los hablantes de diferentes lenguas y del proceso de internacionalización y globalización al que se hicimos referencia. En este sentido, sostiene Cabré (1999):

La presencia de préstamos en una lengua, y su adaptación formal y funcional al sistema que los acoge, son elementos indicativos del estado de vitalidad de una lengua, de las actitudes respecto a la identidad lingüística de la comunidad, y de las relaciones jerárquicas entre las lenguas, que reflejan, a su vez, relaciones políticas, económicas y sociales.

Los países con economías más avanzadas poseen la posibilidad de crear términos de forma espontánea para referirse a todos los conceptos nuevos que su evolución y desarrollo requieren. Por lo tanto, no necesitan recurrir a términos prestados y calcos de manera tan recurrente ni estar atentos a la evolución de su lengua. Su propia vitalidad creativa garantiza de por sí la continuidad lingüística, es decir, si necesitan crear un término, lo hacen naturalmente.

No obstante, en los países donde se presenta un menor nivel de desarrollo, la adopción de préstamos y calcos tomados del inglés es uno de los recursos utilizados para denominar un concepto nuevo en una lengua de especialidad. Son mucho más permeables. Así, la utilización de préstamos o calcos se constituye, en estos países, en una forma productiva de adquisición de terminología.

Los neologismos de préstamo y calco, cuando cubren un vacío denominativo, representan una fuente de enriquecimiento de las lenguas vivas. Son los denominados **neologismos necesarios** porque no son fáciles de reemplazar. No obstante, observamos que, en el área de la economía, las finanzas, la administración, entre otras, se utilizan una gran cantidad de términos prestados o calcos del inglés que entran en competencia con el término en la lengua receptora

y, desde el punto de vista denominativo, no son necesarios. Estos se denominan **préstamos o calcos superfluos o innecesarios**.

En la actualidad, se opta por palabras como *default, broker, cash flow, futures, options, clearing, break-even point, share, composite price, commodities, créditos stand-by, crack bursátil, fondear, players, holdouts*, la lista es realmente muy extensa. Estos anglicismos abundan en los textos de economía y finanzas y, muchas veces, conviven con sus equivalentes en español y, en otras oportunidades, los desplazan.

Esto indica que el criterio de utilización de las palabras procedentes de otras lenguas no siempre está determinado por la necesidad. En este contexto de intercambio económico, científico y cultural entre organismos y estados, ha surgido la necesidad de normalizar y unificar las formas de denominación para lograr una comunicación precisa, libre de ambigüedades y/o interpretaciones erróneas o imprecisas.

Recordemos que, en la comunicación entre expertos, la brevedad y la claridad del mensaje deben tener prioridad absoluta. Estos usan de manera espontánea el término que les resulta más práctico, natural y conciso con independencia de su grado de calidad lingüística. A los efectos de la comunicación especializada, si se encuentran con una nueva forma prestada o calcada que reemplace un término ya existente, en este caso, en español, y que les permita definir un concepto en forma análoga para evitar malentendidos, la adoptarán rápidamente. Coincidimos con Lorenzo Criado (1996) cuando expresa:

Como no hay en nuestro país ningún organismo profesional que adopte una terminología uniforme, y como las traducciones van cada una por su lado y una misma palabra puede ser traducida de muchas maneras diferentes, la palabra importada se presenta como una garantía "para que todos entiendan".

Esto es así quizá porque los especialistas sienten que, al utilizar un préstamo o un calco, en lugar del término en nuestra lengua, acortan la brecha ocasionada por la barrera lingüística y logran una comunicación más óptima a la hora de entrar en contacto para intercambiar información o realizar sus transacciones financieras. En este sentido, López Guix (2003) sostiene: “Los anglicismos puros o adaptados, con mayor o menor grado de corrección lingüística, constituyen una opción válida, a veces la mejor o a veces la única”.

Por otro lado, los economistas, los especialistas en finanzas y los empresarios cuya lengua materna es el español están muy influenciados por el inglés, leen y escuchan a especialistas, cada uno en su materia, que le dan color a sus presentaciones con numerosos giros, expresiones metafóricasⁱ y palabras en ese idioma. El enorme poder multiplicador de esas conferencias, sumado al de los artículos periodísticos en inglés que leen, termina por impregnar el propio idioma.

Cabe destacar que el público no especialista tampoco queda afuera de este fenómeno, ya que los medios de comunicación son vehículos de difusión sumamente eficaces por el tremendo impacto que producen. Por lo tanto, cuando un término se utiliza en la prensa o en las cadenas de noticias, se populariza, se traslada el término al uso general y comienza a utilizarse rápidamente y con mayor frecuencia. Gómez de Enterría (2008, p. 277) explica:

El discurso económico (...) no queda restringido al estrecho círculo de los especialistas, sino que se divulga y llega hasta un conjunto de receptores mucho más amplio. Además, estos factores extralingüísticos son los que facilitan la interacción constante entre un vocabulario fuertemente especializado y la lengua común.

Sin embargo, en algunas ocasiones, los expertos utilizan estos términos o sintagmas terminológicos en contextos no adecuados y los emplean más para impresionar a sus

interlocutores o para intimidarlos que para comunicar una idea determinada. Los medios de comunicación nos proporcionan un gran número de ejemplos que ilustran cuán difícil puede resultar la transmisión de ideas cuando se utilizan de manera innecesaria una gran cantidad de términos prestados o calcados, que dan como resultado una comunicación con imprecisiones o lagunas de comprensión, al recurrir a una gran cantidad de términos que resultan extraños para el lego en la materia.

Algunos ejemplos ilustrativos

El lenguaje periodístico usualmente es considerado como una fuente inagotable de ejemplos que reflejan los procesos de formación de palabras o términos, la incorporación de voces provenientes de otros idiomas y la vitalidad de una lengua.

A continuación, analizaremos algunos ejemplos extraídos de artículos de revistas del ámbito de la Economía y Finanzas de la prensa especializada (prensa salmón), donde se ve claramente la tendencia a incorporar, cada vez con más frecuencia, préstamos o calcos, y no siempre regida por la necesidad, como veremos muchos de los términos en inglés tienen un equivalente en español. Cabe aclarar que los casos presentados no son traducciones del inglés, sino que son producciones de hablantes nativos del español.

Debemos tener en cuenta que, seguramente, para los especialistas, estos textos resultan claros y adecuados en el contexto comunicativo en el que se producen, a pesar de que no hablen inglés. Sin embargo, para el lector no especialista hay más de un término o expresión que resulta oscuro y de difícil comprensión.

TEXTO	TÉRMINO O SINTAGMA	CLASIFICACIÓN	FUENTE

	EN INGLÉS		
“Los inversores que compraron instrumentos financieros securitizados con hipotecas subprime -escondidas- dentro de paquetes de títulos AAA son miles y lo que perdieron por las calificaciones erróneas alcanza sumas siderales”.	<i>securitized assets subprime mortgage</i>	préstamo naturalizado mediante sufijación adjetival préstamo directo	www.cronista.com (consulta: 23 de enero de 2019)
“Porque la afirmación (...) le calza como un guante a este desarrollo ‘irracional’ del mercado de estos productos derivados , que hoy son señalados por el dedo de todos los analistas como los grandes responsables de la crisis subprime (...)”.	<i>Derivatives</i>	calco léxico	www.cronista.com (consulta: 26 de octubre de 2014)
“La gran revolución de la securitización fue que, a partir de ese momento, los bancos pasaron a transferir este riesgo de incobrabilidad a los mercados financieros”.	<i>securitization securitisation</i>	préstamo naturalizado mediante sufijación nominal	www.cronista.com (consulta: 26 de octubre de 2014)
“Desde enero, los brokers se han visto obligados a retirar de sus supermercados los ETFs (SIC) listados en la bolsa americana por un tema de regulación”.	<i>Brokers ETF (Exchange traded funds)</i>	préstamo directo neologismo mediante incorporación de sigla	www.elEconomista.es (consulta: 23

	<i>Listed</i>	préstamo naturalizado mediante sufijación verbal del inglés <i>to list</i> : cotizar en bolsa	de enero de 2019)
“En el mercado de dinero entre bancos el <i>call money</i> se operó a un promedio del 45 %”.	<i>call money</i>	préstamo directo	www.cronista. com (consulta: 23 de enero de 2019)
“En <i>swaps</i> cambiarios se pactaron U\$S 168 millones para tomar y/o colocar fondos en pesos, mediante el uso de compra-venta de dólares”.	<i>Swaps</i>	préstamo directo	www.cronista. com (consulta: 23 de enero de 2019)
Finalmente, el volumen total operado <i>en el spot</i> ascendió a U\$S 623 millones”.	<i>spot trading</i>	préstamo directo	www.cronista. com (consulta: 23 de enero de 2019)
“La Rich List de este año contó con cuatro protagonistas que superaron los US\$ 1000 millones . A su vez, en 2017, los <i>hedge funds</i> lograron, por primera vez desde 2003, un calendario perfecto	<i>hedge fund</i>	préstamo directo	www.apertura.com (consulta: 23 de enero de 2019)

reportando retornos positivos en todos los meses del año, de acuerdo a un informe de HFR”.			
“Los 5 <i>hedge fund</i> managers más ricos Cómo performaron en el ranking de 2018 versus el año anterior. En millones de US\$”.	<i>to perform</i>	préstamo naturalizado mediante sufijación verbal del inglés <i>to perform</i> : desempeñarse/ desenvolverse	www.apertura.com (consulta: 23 de enero de 2019)
“El índice MSCI Argentina contiene ADR - American Depositary Receipts -, que son las acciones argentinas que cotizan en la Bolsa de Nueva York”.	<i>ADR (American Depositary Receipts)</i>	neologismo mediante incorporación de sigla	www.InversorGlobal.com (consulta: 23 de enero de 2019)
“Una opción call da a su comprador el derecho a comprar un activo a un precio determinado”.	<i>call option</i>	préstamo directo	www.InversorGlobal.com (consulta: 23 de enero de 2019)
“Puntualmente, vale aclarar que las letras funcionan como un bono cupón cero . Se emiten con descuento; es decir, que	<i>zero-coupon bond</i>	calco estructural	www.lanación.com.ar (consulta: 23

amortizan la totalidad del capital al vencimiento y no hacen pagos de interés”.			de enero de 2019)
“Los derechos que se pagan por importación pueden llegar, en algunos casos de productos con normas <i>antidumping</i> , hasta el 35%”.	<i>Antidumping</i>	préstamo directo	www.cronista.com (consulta: 23 de enero de 2019)
“Este gráfico basado en un análisis de The Economist, ranquea 27 economías que estarían a punto de “hervir”.	<i>to rank</i>	préstamo naturalizado mediante sufijación verbal del inglés <i>to rank</i> : clasificar	www.cronista.com (consulta: 26 de octubre de 2014)
“La otra opción es operar directamente en el exterior armando una cartera con acciones denominadas <i>blue chips</i> . Se trata de papeles considerados más defensivos ante una eventual crisis”.	<i>blue chips</i>	préstamo directo	www.lanacion.com.ar (consulta: 8 de noviembre de 2018)
“Actualmente las subas en las tasas de interés de referencia de la Fed en EE.UU. y la incertidumbre económica presionan a la baja los precios de los bonos”.	<i>to push down</i>	calco estructural	www.cronista.com (consulta: 20 de diciembre de 2018)
“Al mejor estilo de los años del furor noventista ayer hubo varias cumbres	<i>venture capital</i>	préstamo directo	www.ambito.com

<p>financieras en Buenos Aires, destacándose el Foro Argentino de Inversiones organizado por ARCAP con un marcado sesgo hacia el <i>venture capital</i>”.</p>			<p>(consulta: 23 de enero de 2019)</p>
<p>“Además, el 40 % de los países de bajo ingreso —es decir, 24 de 60 países— se encuentran en alto riesgo de situación crítica causada por el endeudamiento, es decir, la incapacidad de atender el servicio de la deuda pública, lo cual podría alterar considerablemente la actividad económica y el empleo”.</p>	<p><i>the service of the debt</i></p>	<p>calco estructural</p>	<p>www.elpais.com.uy (consulta: 26 de octubre de 2014)</p>
<p>“Efectivamente, dio muestra de ello, cuando bajó el <i>crawling</i> a una TNA de 28,4 % el miércoles y 32,4 % el miércoles, dejando en claro que también cumpliría con el <i>random walk</i> (camino aleatorio) prometido”.</p>	<p><i>Crawling</i> <i>random walk</i></p>	<p>préstamo directo préstamo directo</p>	<p>www.infobae.com (consulta: 9 de noviembre de 2022)</p>
<p>2De este modo, el financiamiento fresco ayudaría a recomponer los deteriorados <i>buffers</i> de liquidez, pero continúa siendo necesario monitorear los flujos del agro</p>	<p><i>Buffers</i></p>	<p>préstamo directo</p>	<p>www.infobae.com (consulta: 9 de noviembre de 2022)</p>

ante un tipo de cambio real potencialmente apreciado”.			
“El gran objetivo, cuando hablamos de sustentabilidad, es generar valor de un modo compartido. El triple bottom line es importante, es decir, trabajar en lo ambiental, lo social y lo económico”.	<i>bottom line</i>	préstamo directo	www.cronista.com (consulta: 26 de octubre de 2014)
“En la Argentina, ya sea por motivos arancelarios, de construcción de marca, de benchmarking en la cadena de suministros y proveedores, o por la motivación personal de sus líderes, son cada vez más las pequeñas y medianas empresas que tienen en cuenta los indicadores del ‘triple bottom line ’ como parte de su core business ”.	<i>Benchmarking</i> <i>core business</i>	préstamo directo préstamo directo	www.cronista.com (consulta: 7 de noviembre de 2022)
“El sistema de stock watch implica el uso de datos para detectar señales de alarma que puedan indicar la existencia de violaciones a las normas del mercado”.	<i>stock watch</i>	préstamo directo	www.cronista.com (consulta: 7 de noviembre de 2022)
“Por su parte, los bonos soberanos dollar-linked operaron ofrecidos y cayeron 0,3 %	<i>dollar-linked</i>	préstamo directo	www.ambito.com (consulta:

en promedio, a excepción del T2V3 que con poco volumen pudo cerrar positivo".			consulta: 7 de noviembre de 2022)
“Otra es la operación a precios muy distintos a los de mercado, que generalmente se hace en mercados <i>over the counter</i> ”.	<i>over the counter</i>	préstamo directo	www.cronista.com (consulta: consulta: 12 de noviembre de 2022)
“Por último, está el <i>front running</i> , que es cuando un operador imita los movimientos de otro más grande, algo que suele indicar el uso de información privilegiada”.	<i>front running</i>	préstamo directo	www.cronista.com (consulta: consulta: 12 de noviembre de 2022)
“Si fuéramos percibidos con el riesgo país de Turquía o Egipto, dos de los emergentes más riesgosos del planeta, estaríamos hablando de rolear deuda a primas en torno a 350 puntos de spread o incluso menos”.	<i>Rolear</i>	préstamo naturalizado mediante sufijación verbal del inglés <i>to roll over (the debt): refinanciar/reestructurar una deuda</i>	www.cronista.com (consulta: consulta: 12 de noviembre de 2022)

El rol del traductor

Sabemos que el traductor no debe inclinarse automáticamente por el anglicismo innecesario, ya que puede percibirse como una incompetencia de su parte. Si el contexto no aclara el significado

del extranjerismo, puede recurrir a una nota al pie o una aclaración en el propio texto, pero siempre considerando los conocimientos del lector a los que se dirige el texto y el contexto de la traducción. Coincidimos con López Guix (2003, p. 237) cuando señala:

Lo cierto es que los anglicismos se toleran mejor en un texto que se lee como si no fuera una traducción (...) lo que se permite como licencia en un texto original se percibe como incorrecto si se sabe que el texto es una traducción.

El profesional de la traducción debe producir un texto cohesionado y coherente que funcione como acto de comunicación autónomo en un contexto específico. Esto presupone conocer la materia que traduce, saber expresarla precisa y adecuadamente como lo haría espontáneamente un especialista, hablante nativo de una lengua.

La lengua de especialidad en el área financiera se encuentra dentro del campo de la economía y forma parte de los tipos de traducción que se enmarcan en el ámbito socio-profesional (Hurtado: 2001, 94) entre los que también se incluyen la traducción técnica, jurídica, administrativa, literaria, publicitaria, periodística, entre otros.

Debemos tener en cuenta que, para los destinatarios de la traducción de este tipo de textos, traducir al español todos los términos o proporcionar una nota al pie obstaculizará la comprensión, ya que no habrá ni precisión ni naturalidad. Estos términos son una parte constitutiva de esta especialidad.

Para evitar la percepción de un texto marcado, hay una serie de pautas que son de utilidad a la hora de abordar el tratamiento de los préstamos y calcos en el contexto de las finanzas y de los mercados bursátiles. En primer lugar, es importante detectar la presencia del término o el vocablo técnico en un texto; determinar el nivel de especialización y el grado de novedad que posee en el contexto comunicativo; reconocer la circunstancia sociopolítica en la que está

inmerso y el tiempo histórico en el que se produce; evaluar el alcance de conocimiento de los lectores de llegada y, finalmente, comprender acabadamente su significado porque, aun cuando se incline por el uso del neologismo, el traductor debe entender muy bien todo el entramado del texto para poder otorgarle coherencia y cohesión a su trabajo.

Es importante entonces que los estudiantes de traducción y graduados emprendan la labor de la documentación y adquieran el conocimiento sobre el tema a través de obras de referencia, lo cual les permitirá comprender, por ejemplo, la dinámica de los mercados bursátiles, los distintos tipos de acciones, las operaciones que se realizan y los indicadores más importantes, para nombrar solo algunos.

Como profesionales de la traducción, debemos poseer una competencia paralela a la del especialista, que conoce la materia y su especificidad cognitiva, y saber utilizar los mismos elementos léxicos de la especialidad para que pueda lograr concisión, naturalidad y fluidez en el texto de llegada. Es importante que hagamos un análisis del discurso del material a traducir, y esto también implica actualizar nuestros conocimientos sobre la terminología, tal como plantea Cabré (2004):

La traducción especializada necesita la terminología para expresar el conocimiento especializado con adecuación (...). La formación en terminología de los traductores especializados aportará, sin duda, calidad a los textos de traducción, pero además les permitirá ahondar en el proceso de conocimiento que inevitablemente será beneficioso y útil para el traductor.

Algunas consideraciones finales

Muchos encuentran irritante el ascenso del idioma inglés, que desempeña un papel dominante cada vez con más nitidez. Y esta inquietud no es nueva, queremos compartir con el lector el siguiente extracto tomado del diario *La Prensa* del 5 de noviembre de 1945 en su página 12 donde se articulan los siguientes conceptos:

¿Estamos realmente ante un ejemplo anticipado de lo que será la lengua materna en unos años más cuando se desborde sobre nosotros el Niágara de publicidad con su avalancha de negocios, de turismo y de ediciones “*made in the USA*”?

¿Tendremos suficiente energía y perseverancia para resistir esa presión sin ceder aquí y allá a los eslabones más débiles?

No hay que olvidar que los países más próximos, Cuba, Puerto Rico, Paraná y Méjico, están tolerando un lenguaje periodístico y hasta un estilo inglesado a la norteamericana. La férrea y sonora lengua de las dos castillas y de su parentela hispanoamericana se deja infiltrar por locuciones enrevesadas y, lo que es peor, con los inútiles verbos auxiliares, las formas pasivas y las transposiciones de una lengua en que se piensa de una manera diferente y hasta opuesta a la nuestra”.

Como vemos, este es un proceso que lleva mucho más tiempo del que pensamos, queda por preguntarnos si existe la posibilidad de imponer barreras a este fenómeno o si, simplemente, debemos adaptarnos a esta realidad dominada por un fuerte poder económico globalizado que crece y se extiende, a pesar de los límites geográficos, culturales y lingüísticos.

Referencias

- Alcalde Peñalver, E. (2014). *Caracterización y contextualización de la traducción financiera*. Granada: Universidad de Granada. (Consulta: 9 de enero de 2019).
- Antia, Bassegy (2000). *Terminology and Language Planning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cabré, M. T. (2004). “La terminología en la traducción especializada”. En: Gonzalo García, Consuelo; García Yebra, Valentín (eds.) Valentín (eds.) *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Madrid: Arco/Libros. p. 89-122. (Consulta: 7 de enero de 2019).
- Cabré, M. T. (1999). *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Cabré, M. T. (1992). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- Filinich, M. I. (2012). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gómez de Entrerría, J. (2008). “La dinamicidad neológica del vocabulario español de la economía en el momento actual”. En Cabré, M. Teresa (ed.). *Literalidad y dinamicidad en el discurso económico*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- García Yebra, V. (1989). *Teoría y práctica de la traducción*. Segunda revisión. II Vol. Madrid: Gredos.
- Guerrero Ramos, G. (2008). “Neología y campos de especialidad en prensa”. En Cabré, M. Teresa (ed.). *Literalidad y dinamicidad en el discurso económico*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, pp. 291-322.
- López Guix, J. y Minett Wilkinson, J. (2003). *Manual de traducción Inglés-Castellano*. Barcelona:

Editorial Gedisa.

Lorenzo, E. (1996). *Anglicismos hispánicos*. Madrid: Gredos. (Consulta 15 de enero de 2019).

Newmark, P. (1995). *Manual de traducción*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Ramacciotti, S. y Rodil, V. (2016). *Glosario económico – financiero. Uso metafórico de voces*.

Economic Glossary of Metaphorical Usage. Segunda edición aumentada y revisada.

Buenos Aires: Editorial UMSA.

Ramacciotti Giorgio, S. (2012). “La metáfora en el discurso macroeconómico – sentido y

expresividad” en *Debate Terminológico*, número 08, pp. 65-79,

<http://seer.ufrgs.br/riterm/>

Ramacciotti Giorgio, S. (2008). “La metáfora como elemento constitutivo del discurso

económico. Una aproximación desde el análisis de texto”. En Cabré, M. Teresa (ed.).

Literalidad y dinamicidad en el discurso económico. Barcelona: Institut Universitari de

Lingüística Aplicada, pp. 147-161

Sager, J. (1990). *A Practical Course in Terminology Processing*. Ámsterdam: John Benjamins

Publishing Company.

Glosario de la jerga y el argot empresarial [https://studylib.es/doc/5169723/glosario-de-la-jerga-](https://studylib.es/doc/5169723/glosario-de-la-jerga-y-el-argot-empresarial)

[y-el-argot-empresarial](https://studylib.es/doc/5169723/glosario-de-la-jerga-y-el-argot-empresarial). (Consulta 20 de enero de 2019).

The Adjectival and Verbal Forces at Play in Present and Past Participles: A Cross-Linguistic Approach

*Rocío Cantorna*²

Universidad Católica Argentina

✉ rociocantornablanco@gmail.com

Recibido: 10/4/2022

Aprobado: 30/4/2022

Abstract

This paper explores the split nature of participles, which may show verbal or adjectival forces depending on the particular context in which they appear. It briefly refers to some problems of categorization affecting participles and points out certain ways in which participles with full adjectival force can be distinguished from those with verbal force as well as some of the limitations to the proposed tests. Moreover, it uses a cross-linguistic approach, resorting to translation into Spanish as a tool for the identification of participles with full adjectival force.

Key Words: present participles, past participles, full adjectival force, verbal force, Spanish participles, cross-linguistic approach

Resumen

El presente trabajo explora la naturaleza dividida de los participios, que pueden mostrar valores verbales o adjetivales según el contexto específico en el que aparecen. Además, se mencionan,

² **Rocío Cantorna Blanco** is a Sworn Translator graduated from Universidad Católica Argentina and a student of International Spanish Copy Editing and Proofreading at Fundación LITTERAE. She currently works as a freelance translator and as an English professor at Universidad Católica Argentina.

brevemente, algunos problemas de categorización que afectan los participios y ciertas formas de distinguir los participios con valor adjetival pleno de aquellos con valor verbal, así como algunas limitaciones de las pruebas que se proponen para identificarlos. Asimismo, se aplica un enfoque interlingüístico, puesto que se recurre a la traducción al español como herramienta para identificar los participios con valor adjetival pleno.

Palabras clave: participios presentes, participios pasados, valor adjetival pleno, valor verbal, participios españoles, enfoque interlingüístico

Introduction

The distinction between word classes is not always so clear-cut. The existence of words such as *boring*, *moving*, *simplified*, *worried*, etc., which take the form of present and past participles but may have verbal or adjectival force depending on the context (among other factors), illustrates the fact that, in certain cases, the linguistic boundaries between one category and the other may become blurry.

The English term *participle* and its Spanish translation *participio* derive from Latin *participium*, which means "participation", since participles partake of the qualities of the verb, the adjective and the noun (Zorrilla, 2013). The English participle is a specific type of non-finite which can be used as part of compound verb forms (e.g., *is sending*, *was sent*, *has been sent*), or can function as an adjective (e.g., *an interesting book*; *a worried parent*), as an adverb (e.g., *Running late*, *he didn't have breakfast*; *Wakened by the smoke*, *he called the fire department*) or as a noun (e.g., *the suffering*; *the injured*).

The Spanish participle, in turn, is defined as a non-finite verb capable of showing gender and number, which commonly resembles the adjective in its grammatical functioning and can

participate in the formation of passive constructions and other compound verb forms (Real Academia Española, n.d.). Therefore, the English participle and the Spanish participle share their categorization as non-conjugated verbs, their resemblance with the adjective and their ability to form compound verb forms.

Objectives

This paper will delve into the verbal and adjectival forces present in both past and present participles, focusing on those participles in which the adjectival force is stronger, which are referred to as participles with “full adjectival force”. To such end, this work will first point out certain problems regarding the categorization of participles. Secondly, it will examine whether or not position and (in)transitivity should be considered for the purposes of differentiating participles with verbal and adjectival force. Thirdly, it will analyze the usefulness of translation into Spanish as a tool for distinguishing participles with full adjectival force. Last but not least, it will outline some tests that can be helpful to identify these participles as well as some constraints found on said tests.

Categorization Issues

The dual nature of participles has led to the development of different views on their categorization. Whereas some authors draw a line between verbal participles and adjectival participles (Wasow, 1977), others distinguish between participles and participial adjectives (Quirk *et al.*, 1985). Meltzer-Asscher (2010, p. 2) suggests that some participles “double as both verbs and adjectives (since the verbal and adjectival forms are homophonous), while others are only verbal”. Most dictionaries describe words such as *alarming*, *amazing*, *charming*, *exciting*,

ashamed, conceited, crowded, fascinated, etc. as adjectives, without any mention to participles.

What is more, some dictionaries include examples of participles with verbal force (e.g., a *burning* house/building/car) under the category of adjectives (see, for example, Cambridge University Press, n.d.; Macmillan Publishing Company, n.d.; Oxford University Press, 2021).

In addition, participles can also be perceived as part of a continuum, ranging from pure verbs to pure adjectives (Fernández Martín, 2012). According to this view, participles would be closer to pure verbs or to pure adjectives depending on the particular context in which they appear. This later view is the one adopted in this paper, i.e., participles are considered to have verbal and adjectival forces, which will become stronger or weaker when realized in a particular context. The expression “full adjectival force” or “FAF” will be used herein to refer to those participles which function as, and share the features of, adjectives, and in which the verbal force is minimal.

For instance:

(i) A meeting *organized* a month ago (*una reunión organizada hace un mes*): VERBAL FORCE.

(ii) A hard-working and *organized* person (*una persona trabajadora y organizada*): FAF.

It is worth noting that, in Spanish, *organizada* is a participle in (i) but an adjective in (ii), the two forms being homonyms (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 524). Likewise, whereas in the phrase “worrying attitude” (*actitud preocupante*), in English, *worrying* is considered herein as a participle with full adjectival force, in Spanish, *preocupante* is not a participle but an adjective derived from the Latin present participle, since there are currently no present participles in Spanish (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

Furthermore, certain expressions may be ambiguous in terms of their verbal or adjectival force. For example:

(iii) She is *calculating* (Quirk *et al.*, 1985, p. 414): expressing a quality (*Es calculadora*):

FAF/expressing an action in progress (*Está calculando*): VERBAL FORCE³.

(iv) *Unwrapped presents* (McIntyre, 2013, p. 2): presents which have not been wrapped

(*regalos sin envolver*): FAF/somebody unwrapped the presents (*regalos desenvueltos*):

VERBAL FORCE.

Distinguishing Participles with Adjectival Force from those with Verbal Force

Although, in some cases, the adjectival or verbal force of the participle is easy to discern, in others, the difference between one and the other is not so evident. Both participles with adjectival force and those with verbal force can derive from transitive and intransitive verbs. For example:

Example	Force	Category of the verb from which it derives
(v) She saw the comedian <i>entertaining</i> the audience.	Verbal	Transitive
(vi) He gave an <i>entertaining</i> speech.	FAF	Transitive
(vii) I saw a <i>moving</i> train.	Verbal	Intransitive
(viii) He tried to hit the <i>moving</i> ⁴ target.	FAF	Intransitive

³ The ambiguity is resolved in Spanish through the use of the verb *ser* or *estar*. This will be discussed in the following section.

⁴ In this case, the participle *moving* has adjectival force because it is not referring to an action in progress as in (vii) (a train which *was moving*: *un tren en movimiento*), but, rather, it refers to the type of target in question (*un blanco móvil*), as opposed to a static target.

(ix) <i>Frightened</i> by the noise, I couldn't go back to sleep.	Verbal	Transitive
(x) He was <i>frightened</i> all the time.	FAF	Transitive
(xi) The <i>escaped</i> convicts remained hidden.	Verbal	Intransitive
(xii) The area was full of <i>dilapidated</i> buildings.	FAF	Intransitive ⁵

What is more, both participles with adjectival force and participles with verbal force can appear in attributive, predicative and postnominal position.

Example	Force	Position
(xiii) A <i>burning</i> house.	Verbal	Attributive
(xiv) A <i>shocking</i> theory.	FAF	Attributive
(xv) I saw the house <i>burning</i> .	Verbal	Predicative
(xvi) That theory is <i>shocking</i> .	FAF	Predicative
(xvii) Anyone <i>participating</i> in the competition can go.	Verbal	Postnominal
(xviii) He told me something <i>interesting</i> .	FAF	Postnominal
(xix) The <i>proposed</i> theory was confirmed later on.	Verbal	Attributive
(xx) <i>Spoken</i> language will also be assessed.	FAF	Attributive
(xxi) She found the apartment tastefully <i>decorated</i> by him.	Verbal	Predicative
(xxii) They seem very <i>tired</i> .	FAF	Predicative

⁵ “Intransitive verb: to decay, deteriorate, or fall into partial ruin especially through neglect or misuse” (Merriam-Webster, n.d.).

(xxiii) The money *stolen* by the thief was found. Verbal Postnominal

(xxiv) Anyone *interested* should apply. FAF Postnominal

Moreover, it is worth noting that not all adjectives can appear in attributive or predicative position (e.g., the *principal* reason/*the reason is *principal*; the old man is *asleep*/*the *asleep* old man). Therefore, the fact that a participle can or cannot appear in a given position cannot be taken as a reliable indicator of its verbal or adjectival force.

In addition to this, as noted by Wenyuan Gu (2020, p. 5), “generally speaking, a present participle when used as adjective usually donates the **characteristics** of the modified noun rather than its verbal action. A past participle when used as adjective indicates the **state** of the modified noun with passive meaning” (emphasis added). For example:

(xxv) He is an **annoying** man: *Annoying* is a quality describing the man (*Es un hombre irritante*): FAF.

(xxvi) He is **annoyed** because things didn't go as planned: The man is in the state of being annoyed (*Está molesto porque las cosas no salieron como esperaba*): FAF.

(xxvii) He **is annoying** me with his attitude: The man is conducting the action of annoying somebody (*Me está molestando con su actitud*): part of the finite verb.

(xxviii) I **was annoyed** by his attitude: His attitude annoyed me (passive voice) (*Me molestó su actitud*): part of the finite verb.

As previously mentioned, present participles with full adjectival force are commonly used to express qualities (e.g., amazing, embarrassing, terrifying, shocking, worrying, etc.). In addition, they can serve as specifiers referring to the type to which the modified noun belongs. For instance: moving target (What type of target? A moving one), hanging bridge (What type of

bridge? A hanging one). This can be evidenced by the corresponding Spanish translation, which will generally allow an adjective (e.g., *asombroso*, *vergonzoso*, *aterrador*, *impactante*, *preocupante*, *móvil*, *colgante*, etc.). Conversely, participles that have verbal force do not commonly allow such translation (for example: a *moving* train: *un tren en movimiento*, *un tren que se está moviendo*, **un tren móvil*; a *crying* child: *un niño que está llorando*, **un niño llorador*)⁶ (see more examples in Annex 1).

Furthermore, as evidenced by the examples provided above, broadly speaking, in Spanish, the verb *ser* is used when the quality describing the subject is perceived as inherent in the subject or stable (e.g., *es irritante*, *asombroso*, *vergonzoso*, *aterrador*, *impactante*, *preocupante*), or is not related to an idea of process or change but, rather, is used to include the subject within a certain category of beings (e.g., *es [un blanco] móvil*, *es [un puente] colgante*). *Estar*, in turn, is used when what is predicated about the subject is the result of an action, transformation or change, or is regarded as temporary (e.g., *está molesto*, *cansado*, *aburrido*) (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2005). These last examples can be translated into English by means of a past participle with full adjectival force (is annoyed, bored, tired), since, as previously indicated, past participles with full adjectival force generally refer to the state of the modified noun. However, it should be noted that this is not always the case. For instance, in the expression *written language*, the participle with full adjectival force is referring to the kind of language in question, and, therefore, the Spanish verb *ser* should be used in this case (*es escrito*, rather than *está escrito*).

⁶ However, some exceptions can be found. For instance, *a waving flag* (verbal force) can be translated as *una bandera ondeante*, and *a shifting landscape* (verbal force) can be translated as *un paisaje cambiante*.

What is more, on the one hand, *estar* can be used to show an action in progress when combined with a gerund (*-ando, -iendo*), which corresponds to the English combination “verb to be + present participle” (e.g., We are dancing: *Estamos bailando*). On the other hand, the verb *ser* can be used with a participle to form a periphrastic passive construction, equivalent to the English construction “verb to be + past participle” (e.g., *fue llevado*: was taken).

Consequently, for the purposes of determining whether a given participle has adjectival or verbal force in a specific context, translation into Spanish can prove to be a useful tool. As previously mentioned, the use of *ser* as a main verb followed by an adjective denoting a quality (e.g., the comedian is entertaining: *el comediante es divertido* [adjectival force]) or as an auxiliary for the passive followed by a participle (e.g., That story was written by Edgar Allan Poe: *Esa historia fue escrita por Edgar Allan Poe* [verbal force]) and the use of *estar* as a main verb followed by an adjective denoting a state (e.g., I am bored: *Estoy aburrida* [adjectival force]) or as an auxiliary for the progressive tense followed by the Spanish gerund (e.g., The comedian is entertaining the audience: *el comediante está entreteniéndolo a la audiencia* [verbal force]), as well as the possibility (or impossibility) of adjectivization, can be helpful to such end.

In addition to this, several tests have been proposed to distinguish participles with full adjectival force from those with verbal force. For reasons of space, only some of these tests will be addressed in this paper.

Firstly, as pointed out by Quirk *et al.* (1985, p. 415), gradable adjectives can be modified by the intensifier *very*, while verbs can be modified by other intensifying adverbs, such as *very*

much and *very well*. For instance: “She loved him very much”; “He was very much loved (by her)”; “He was loved very much (by her)”; **“He was very loved”*⁷.

Secondly, a way to identify participles with verbal force is taking into account their ability to take typical modifiers of the verb such as agents and direct objects. Therefore, in the sentence “The man was offended by the policeman”, the presence of the agent indicates the correspondence to the active voice (The policeman offended him) (Quirk *et al.*, 1985, p. 414). Likewise, it is possible to say “The door was opened by John” (verbal force) but not **“The door remained opened by John”* (adjectival force) (Sleeman, 2011, p. 4)⁸. The same is true in Spanish, where adjectives cannot take an agent (except for certain adjectives ending in *-ble*), since they do not refer to the process itself: “*una alberca (limpiada - *limpia) por el encargado*” (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 526)⁹. Similarly, an explicit DO signals the verbal nature of the participle (as in the example “He is *annoying* me with his attitude”), whereas the lack thereof (“He is *annoying*”) evidences the adjectival force of the participle, since a transitive verb must take a DO (Quirk *et al.*, 1985).

⁷ However, Quirk *et al.* note that this test only applies to gradable participles. For instance, it is possible to say: *A very interesting book* and *He is very interested*; but not **very boiling concrete*, **very freezing room*, **very deserted island*, **very unbeaten team* or **very unarmed man*. The same constraint applies to the use of comparatives and superlatives for the purposes of identifying the adjectival force of the participle. For example, we may say *more interesting than* but not **more freezing than*, **more unbeaten than*, etcetera.

Additionally, an adjectival force interpretation is called into question in sentences such as “The man was very offended by the policeman” (Quirk *et al.*, 1985, p. 415), where the presence of the agent suggests that the participle has verbal force. Furthermore, in the sentence “I’m very much obliged for your help”, *obliged* has adjectival force but, nevertheless, is pre-modified by *very much* instead of *very*.

⁸ Nevertheless, in sentences such as “The dictator remained unsupported by the warlords” (McIntyre, 2013), the addition of the prefix *un-* to *supported* —**unsupported* is not a verb— and the presence of the finite *remained* run counter to a verbal force interpretation.

⁹ The Real Academia Española and the Asociación de Academias de la Lengua Española (2010, p. 553) note the different perspectives regarding sentences such as “*Las ventas están afectadas por la crisis*” or “*Está muy presionado por los problemas*”, which may be interpreted as a periphrasis formed by “*estar + participle*” (since they are modified by an agent) or as a copula verb plus an adjective (since they can be modified by the adverbial intensifier *muy*: “*muy afectadas por la crisis*” and “*muy presionado por los problemas*”). The first interpretation is the one adopted in *Nueva gramática de la lengua española*. These examples are similar to the sentence “The man was very offended by the policeman” provided above, where there is a co-occurrence of the intensifier *very* and the agent.

Thirdly, the adjectival force of participles can be revealed by their ability to take the *un-* prefix. Wasow (1977) asserts that the *un-* prefix may be added to two large classes of lexical items: (i) verbs, the meaning of which is reversed by the prefix (e.g., *fasten/unfasten*, *do/undo*) and (ii) adjectives (e.g., *reliable/unreliable*, *aware/unaware*). In this last case, the prefix is added to convey an opposite quality or state. Therefore, words such as *unacknowledged*, *unaided*, *unbeaten*, *unceasing*, *uncoordinated*, *unexposed*, *unfocused*, *uninterested*, *uninformed*, *unknown*, *unmodified*, *unrefined*, *unresolved*, *unscheduled*, *untouched*, *unwilling*, *unchanging*, *unconvincing*, *unappealing*, *uninteresting*, *unsettling*, *unsurprising*, etc. are participles with full adjectival force, since verbs **unacknowledge*, **unbeat*, **uncease*, etc. do not exist¹⁰. Likewise, in Spanish, participles differ from adjectives, among other things, in that the former do not have negative prefixes if such prefixes are not part of the verb from which they derive. As a consequence, *inutilizado* and *incapacitado* can be participles because they derive from the verbs *inutilizar* and *incapacitar*, respectively, whereas *injustificado*, *incivilizado*, *inesperado* e *indeseado* are adjectives, since verbs **injustificar*, **incivilizar*, **inesperar* o **indesear* do not exist (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 526).

Fourthly, Wasow (1977) claims that certain verbs such as *act*, *become*, *look*, *remain*, and *seem* take participles which are lexical adjectives as complements. For example: the book *seems interesting*; she *looks worried*; he *became annoyed*¹¹. Conversely, when the participle is preceded

¹⁰ It is worth mentioning that not all participles with full adjectival force may take the *un-* prefix (for example: **unannoying*, **unshocking*), since this prefix is not admitted by all adjectives (e.g., **unbeautiful*, **unugly*, **unold*).

¹¹ However, examples such as “They seem very underrated by everyone” (McIntyre, 2005) raise doubts as to the validity of said test since the presence of an agent suggests that the participle has verbal force. Besides, not all participles with full adjectival force can appear in predicative position after said verbs. For example, it is possible to say “the *purported* benefits” but not **“the benefits act/become/seem/look/remain purported”*. Similarly, it is correct to say “the *alleged* criminal” but not **“the criminal acts/becomes/seems/looks/remains alleged”*.

by a verb of temporal aspect, such as *keep*, *resume*, or *cease*, said participle has verbal force (Emonds, 1991). For example: They *kept annoying* me (cf. *They kept annoying). In such cases, the verb of temporal aspect may be analyzed as an aspectual semi auxiliary followed by the main verb (kept + annoying: transitive verb of complete predication) or as a finite verb followed by a direct object (kept: transitive verb of complete predication + annoying me: DO).

Last but not least, Quirk *et al.* (1985, p. 414) argue that participles have full adjectival force when they form compounds, such as *hard-boiled*, *heart-breaking*, *frost-bitten*. Other examples include *well-educated*, *well-behaved*, *well-known*, *densely populated*, *Spanish-speaking*, *wind-powered*, *ready-made*, *time-consuming*, *mouth-watering*, *thought-provoking*, *good-looking*, *long-lasting*, *easy-going*, *far-reaching*, *never-ending*, *forward-thinking*, among others.

Conclusion

In summary, this paper has examined the hybrid nature of participles: verbal and adjectival. Participles have been presented as part of a continuum, ranging from pure verbs to pure adjectives, the latter being referred to as participles with “full adjectival force”. As it has been shown, both participles with verbal force and participles with full adjectival force can derive from transitive or intransitive verbs, and may appear in attributive, predicative or postnominal position. As a result, their position and their (in)transitive nature cannot evidence by themselves the relevant verbal or adjectival force.

However, it is possible to discern such verbal or adjectival forces by applying different tests. One of those tests consists in translating participles into Spanish to check if the verb *ser* or

Likewise, in examples such as *moving target* or *hanging bridge*, it would not be possible to say “the target acts/becomes/seems/looks/remains moving” or “the bridge acts/becomes/seems/looks/remains” hanging.

the verb *estar* is used and to see whether or not an adjective can be used as a possible translation (in the case of present participles). Other tests mentioned herein entail considering the ability of participles with full adjectival force to be modified by *very*; to take the prefix *un-*; to be used as subjective complements of certain intransitive verbs of incomplete predication such as *act*, *become*, *look*, *remain*, and *seem*; and to form compounds. Conversely, participles with verbal force can be identified by their ability to be modified by agents and direct objects, and to follow verbs of temporal aspect such as *keep*, *resume*, or *cease*.

Nevertheless, as it has been shown, all the tests mentioned in this paper have certain limitations or exceptions, and, therefore, it is important not to rely on one test exclusively and to consider the particular context in which participles appear. In this respect, the limitations on the usage of translation into Spanish as a tool to identify participles with full adjectival force would benefit from more detailed analyses in order to see if a pattern can be found to account for such exceptions.

References

- Cambridge University Press. (n.d.). Burning. In *Cambridge dictionary*. Retrieved July 4, 2021 from <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/burning>
- Emonds, J. (1991). The autonomy of the (syntactic) lexicon and syntax: Insertion conditions for derivational and inflectional morphemes. In: C. Georgopoulos, R. Ishihara (Eds), *Interdisciplinary Approaches to Language (Essays in Honor of S.-Y. Kuroda)* (pp. 91–118). Kluwer Academic Publishers.

- Fernández Martín, P. (2012). Propuesta de un prototipo participial con base en cuatro perífrasis verbales. *Boletín de Filología*, 47(1), 33-68. Retrieved June 25, 2020, from <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/22220/23533>
- Gu, W. (2020). The Use of Participles and Gerunds. *West Career & Technical Academy*. Retrieved June 25, 2020, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608205.pdf>
- Macmillan Publishing Company. (n.d.). Burning. In *Macmillan English Dictionary*. Retrieved July 4, 2021 from <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/burning>
- McIntyre, A. (2013). Adjectival passives and adjectival participles in English. In A. Alexiadou & F. Schäfer (Eds.), *Non-Canonical Passives* (pp. 21–42). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/la.205.02mci>
- Meltzer-Asscher, A. (2010). Present participles: Categorical classification and derivation. *Lingua*, 120(9), 2211-2239. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.03.002>
- Merriam-Webster. (n.d.). In *Merriam-Webster.com*. Retrieved July 8, 2021 from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dilapidate>
- Oxford University Press. (2021). Burning. In *Lexico.com*. Retrieved July 4, 2021 from <https://www.lexico.com/definition/burning>
- Quirk, R., Greenbaum S., Leech, G. & Svartvik J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Longman.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). Estar. In *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Retrieved June 25, 2020 from <https://www.rae.es/dpd/estar>
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.

Real Academia Española. (n.d.). Participio. In *Diccionario de la lengua española*. Retrieved June 25, 2020 from <https://dle.rae.es/participio>

Sleeman, P. (2011). Verbal and adjectival participles: position and internal structure. *Lingua*, 121(10), 1569-1587. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2011.05.001>

Wasow, T. (1977). Transformations and the lexicon. In P. Culicover, T. Wasow, & A. Akmajian (Eds.), *Formal syntax* (pp. 327-60). Academic Press.

Zorrilla, A. M. (2013) *El uso del verbo y del gerundio en español* (4th ed.) Fundación Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Literarios Litterae.

English participle	Spanish translation	Force
Alarming situation	Situación alarmante	FAF
Amazing story	Historia asombrosa	FAF
Boiling water	Agua hirviendo	Verbal
Boiling weather	Clima/tiempo muy caluroso	FAF
Burning desire	Deseo ardiente	FAF
Burning house	Casa en llamas	Verbal
Burning sun	Sol abrasador	FAF
Dancing couples	Parejas que bailan	Verbal
Disgusting flavor	Sabor repugnante/desagradable/asqueroso	FAF
Embarrassing story	Historia vergonzosa	FAF
Exhausting journey	Viaje agotador	FAF
Forgiving person	Persona indulgente	FAF
Forward-thinking attitude	Actitud progresista	FAF
Good-looking man	Hombre apuesto	FAF
Long-lasting effect	Efecto duradero	FAF
Missing child	Niño desaparecido	FAF
Missing page	Página faltante	FAF
Mouth-watering food	Comida exquisita/deliciosa	FAF

Moving pavement/sidewalk/walkway	Pasillo rodante/móvil	FAF
Polluting substances	Sustancias contaminantes	FAF
Sinking ship	Barco que se hunde	Verbal
Singing bird	Pájaro cantor	FAF
Singing child	Niño que está cantando	Verbal
Sparkling water	Agua gasificada/carbonatada ¹²	FAF
Sparkling wine	Vino espumante/espumoso	FAF
Thriving business	Negocio próspero	FAF
Unappealing options	Opciones poco atractivas	FAF
Unconvincing argument	Argumento poco convincente	FAF

Annex 1: Examples of Present Participles in Attributive Position Translated into Spanish

¹² “*Agua con gas*” is another possible translation. However, the purpose of this chart is not to provide all possible translations but to show that the Spanish translation for present participles with full adjectival force can consist of an adjective.

***They Still Have a Dream: a research paper on the emergence of the BLM
movement as a consequence of racial profiling by police force and the
reproduction of racist messages in mass media***

*María Sol López Russomanno*¹³, *Laura F. Malomo Menelle*¹⁴

*and Josefina Piemontese*¹⁵

Universidad Católica Argentina

✉ sllopezrussomanno@gmail.com ✉ lauramalomo@gmail.com ✉ jopipiemontese@gmail.com

Recibido: 20/9/2022

Aceptado: 30/9/2022

Abstract

This academic paper focuses on the racial profiling and discursive bias against African American people in the United States. The aim of this paper is twofold: first, to illustrate and develop the Black Lives Matter movement as a consequence of racism as well as the legislation and different programs that have been created to reduce police brutality and, second, to evince the way mass media reproduces and perpetrates racist messages. This academic paper was written by means of collecting information retrieved from varied sources and assorted experts of each area mentioned as well as by applying the discursive strategies proposed by linguist Van Dijk. Ultimately, the authors of this work concluded that structural racism is a trait that prevails in the American

¹³ **Ma. Sol López Russomanno** works as an EFL teacher and is currently finishing her course of studies in Certified Translation at Universidad Católica Argentina.

¹⁴ **Laura Malomo Menelle** is an ESL-CELTA certified teacher and is currently finishing her course of studies in Certified Translation at Universidad Católica Argentina. Furthermore, she has published an article on sustainability on the website of the non-profit organization called Israel21c

¹⁵ **Josefina Piemontese** works as an EFL teacher and is currently finishing her course of studies in Certified Translation at Universidad Católica Argentina.

society in spite of the creation of social movements and regulations that aim to combat racial profiling.

Key words: Black Lives Matter, United States, racism, police force, media, discourse, bias, legislation, social movements, discursive strategies.

Resumen

El presente artículo académico se centra en el perfilado racial y el sesgo discursivo contra las personas afroamericanas de los Estados Unidos. Este trabajo tiene dos objetivos: en primer lugar, ejemplificar y desarrollar el movimiento Black Lives Matter como consecuencia del racismo así como las leyes y los distintos programas que se han creado para reducir la violencia policial y, en segundo lugar, demostrar la forma en que los medios de comunicación masiva reproducen y perpetúan un mensaje racista. El presente artículo académico fue escrito mediante la colección de información proveniente de diferentes fuentes y expertos en cada área mencionada así como la aplicación de las estrategias discursivas propuestas por el lingüista Van Dijk. Finalmente, las autoras de este trabajo llegaron a la conclusión de que, pese a la creación de movimientos sociales y normas que aspiran a combatir el perfilado racial, el racismo estructural es un rasgo que prevalece en la sociedad norteamericana.

Palabras clave: Black Lives Matter, Estados Unidos, racismo, fuerza policial, medios, discurso, sesgo, leyes, movimientos sociales, estrategias discursivas.

Introduction

I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character. I have a dream today (NPR, cites Luther King Jr., 2022).

Civil rights leader Martin Luther King Jr. once expressed these words at the Lincoln Memorial in Washington D.C, where he alluded to the Emancipation Declaration in which slaves were declared “forever free” in all confederate states. Moreover, King appealed to former President John Kennedy to issue a second Emancipation Declaration in order to “free all Negroes from second class citizenship” (King Encyclopaedia, n/d, paragraph 2). Although the Congress passed the “Civil Rights Act of 1964” in said year, structural racism has remained latent in the ideology, politics, and socio-cultural aspects in the United States (Greenwald and Jones, 2016).

When addressing racism, the Ontario Human Rights Commission (n/d) puts forward an interesting definition:

Racism is an ideology that either directly or indirectly asserts that one group is inherently superior to others (paragraph 6).

Even though progress has been achieved in some aspects of society, the marginalization and constraints imposed on certain communities due to race, color, ethnicity, or nationality remain as a serious conflict, which in turn causes tremendous damage to the extent of death.

Racism, then, is not a new phenomenon. It is not a concept created a couple of years ago. Racism has been part of American society for centuries: since the nation emerged, discrimination against minorities has existed. In particular, racism towards black communities has been — and still is — deeply embedded in the American system. Racism can take different forms: from open

and violent attacks against black people to subtle indirect biased measures taken against them. Racism is not always visible at first sight, as it is often hidden behind apparently non-racial discourses.

Particularly in the United States of America, racial affairs have represented a major issue since much before the Civil War (National Park Service, n/d), giving rise to a clear segregation in society, where most of the “caretakers” – enforcement agencies – disregard Black people’s rights and attack them brutally. Additionally, digital media platforms as well as the print media certainly play a significant role in the proliferation of their underlying ideals, with a scope that extends far beyond what one can imagine, and by employing discursive strategies that facilitate their mission when delivering a biased message.

What is more, social inequality has been an issue in the United States since, within discourse, the media chooses words like “thugs”, “gangs” to describe “possible” black criminals and, on the other hand, white offenders are described as “kids prone to make mistakes” or “youthful debauchery” thus perpetuating racial discourse that is further legitimized by enforcement agencies (Greenwald and Jones, 2016).

As a result, many movements have been created with the aim of eliminating the aforementioned structural racism underlying the American system. But none of them has caused such an impact — and has received so much criticism — as the Black Lives Matter movement. Since its creation in 2013 and particularly after it gained worldwide importance in 2020, BLM has been the target of highly critical reports from the press, politicians and society in general.

Therefore, the main objective of this paper is to expound the issues of racism and discrimination that continue to wound and mark society so deeply. To that end, the subject of the

present study will focus on one of the most famous organizations existing these days which advocates for Black people's human rights, that is, Black Lives Matter. At first, a general overview of the origins and purposes of the BLM movement will be provided. Then a special section will be devoted to elucidating some of the structural changes accomplished so far with regard to police forces. In said section, a review will be done on the legislation that regulates the activity and behavior of the police force; the training that police forces have to go through in order to exercise their duties; the effectiveness of these training programs; and the community engagement initiatives that arose from this social conflict which has been in crescendo in the last decade. Lastly, a critical analysis will be carried out regarding the partial discursive strategies used by the media to foster an anti-minority message.

Section 1: What is Black Lives Matter?

The history of the United States has been strongly marked by racial inequality towards black communities; and though it has been more than 50 years since segregation was legally ended by the signing of the Civil Rights Act (National Archives, n/d), racism towards black communities still persists today on a great scale. When addressing social concerns, it seems as if racial justice has historically been a central topic of unending debate. Even nowadays, fighting for basic human rights remains a grueling struggle for black people. Throughout the years, different movements were created with the aim of stopping racial discrimination, but none of them has had as much impact as the “Black Lives Matter” movement (BLM). Thus, this section aims to shed light on the Black Lives Matter movement, analyzing its foundations, purposes, ideology and political stance.

While BLM might seem like a brand-new movement based in the United States, its mission against oppression and racial inequality can be traced back to the 1960s and, currently, it flourishes day by day around the world. Though originally created in 2013 as a response to Trayvon Martin's murder at the hands of a former police officer, it was not until 2020, after the death of George Floyd, that the BLM movement became known worldwide. BLM sparked the largest racial justice protests in the United States and the momentum of these rallies has inspired other countries to support its goals of finally obtaining racial equality.

Black Lives Matter first appeared as a hashtag in social media, created by three black women—Alicia Garza, Patrisse Cullors, and Opal Tometi—as a reaction to the murder of an African American teenager by a police officer and as a response to the “miscarriage of justice” due to his acquittal (Koen and Bowers, 2018; Black Lives Matter Official Website, n/d). In the following year, similar cases of racial violence took place in the United States such as the shooting of Breonna Taylor, Ahmaud Arbery, among others. Thus, according to the British Broadcasting Company (2020), the movement broke out nationwide and, at the same time, BLM gained increasing importance at a global level. It is important to mention that the protests were first held in Washington DC, the capital of the United States and the political center of the country. The streets of said place have witnessed protests against white supremacy and racial violence since 1922 and became the ground zero for Black Lives Matter (British Broadcasting Company, 2020).

Since its origins, the purpose of the Black Lives Matter movement has been to “eradicate white supremacy and build local power to intervene in violence inflicted on Black communities by the state and vigilantes” (Black Lives Matter Official Website, n/d, paragraph 1). Its mission

consists in strengthening local power as well as interfering when brutality was exerted on black communities. This movement emerged in order to foster social change and fight to defend every black person's social, economic, and political freedoms. As global as it has become, BLM aims to gather citizens from all over the world in a fight against the institutions which deprive black people of their inherent rights as individuals, which have been, and still are, relentlessly taken away by the state through police force violence (Tillery and Alvin B. Jr., 2019).

Black Lives Matter has soon become a reminder of what has been—and still is—part of American history: white supremacy and the vulnerability of black communities. In fact, the hallmarks of American democracy — opportunity, freedom, and prosperity — have been historically reserved almost exclusively for white people, leaving black communities at the fringe of the system; thus, promoting oppression and exclusion (Braveman et al., 2022). This can be understood as the direct result of structural racism, that is a form of racism that is deeply rooted in social and political systems which “produce, condone, and perpetuate widespread unfair treatment of people of color” (Braveman et al., 2022, paragraph 3). The BLM movement, then, seeks to fight against these acts of violence mostly perpetrated by the police force by asking for the implementation of societal reforms that will grant black people equality. Opal Tometi, one of the founders of BLM, in her article *Black Lives Matter Is Not a Civil Rights Movement* (2015) states that the movement advocates for “the full recognition of [black people’s] rights as citizens; and it is a battle for full civil, social, political, legal, economic and cultural rights as enshrined in the United Nations Universal Declaration of Human Rights” (Tometi and Lenoir, 2015, paragraph 1).

Graves (2020) reveals that with the growing activity that the movement has had over the past years due to George Floyd's case - a Minneapolis black neighbor whose image circulated in the media while he died suffocated by a police officer – many people showed eagerness to join the mass protests which started to take place around the world. However, what happens with those who are unable to physically join the movement? On its official website, Black Lives Matter (n/d) invites any person who wants to contribute to the cause. Right from the very first moment, when entering the site, the viewer is greeted with a section where it is possible to join the movement so as to be kept updated on the organization, launches, among others. Furthermore, anyone may also report sites, posts and even stories contributing to the disinformation about the movement. Perhaps one of the most important ways in which people may contribute to the organization is by donating money “to help activists doing work in physical communities” (Freelon, D., Mcilwain, C. D., & Clark, M. D., 2016, p. 35) and, according to the BLM site, they seek help from other corporations and foundations in order to “meet the enormous demands” (Black Lives Matter Official Site, n/d, paragraph 7).

Black Lives Matter is described as a decentralized political and social movement that does not identify itself with any political stance; an affirmation which may not be completely true considering certain aspects of its political support (Black Lives Matter Official Website, n/d). To illustrate this, it can be mentioned that there is a section in BLM's official website labeled as BLM's 7 Demands which consists mainly of claims against members of the Republican Party; a factor that may lead people to believe that there is a center-left ideology underlying the BLM movement. Just as an example, the first demand focus on banning Trump from future political office, and the movement states that it will join certain Representatives —

who are all Democrats — in this claim. Similarly, the second demand centers on expelling certain Republican members from Congress, who have allegedly “encouraged the white supremacists to take action to overturn the election” (Black Lives Matter Official Website, n/d, second demand). Again, the movement asserts its support towards a Representative who belongs to the Democratic Party in this initiative.

Since the nation's founding, the United States has been formed by conflicts between competing "race hierarchies" or "racial policy alignments" (Smith and King, 2020). Moreover, Smith and King evince that since the beginning of the twentieth century, these debates have primarily been between advocates of "color-blind" and "race-conscious" governmental policies (2020). Under the administration of President Donald Trump, the racially conservative "color-blind" policy coalition became an alliance promising "white protectionism."; therefore, to challenge this “white protectionism”, the Black Lives Matter movement aims at creating a more racial consciousness in terms of policy coalition which is becoming an alliance focused on "racial reparations" to abolish "structural racism" (Smith and King, 2020).

Author Juliet Hooker (2016) states that it is important to consider the general conceptualization that society has on black political practice since the negative backlash to the Black Lives Matter protests are “indicative of a crisis of U.S. democracy, but rather politics as usual in the racial state” (Hooker, 2016, p. 450). Moreover, Hooker (2016) cites Professor Danielle Allen (2004) in her thesis and states that the democracy in the United States deals with an uneven story of losses and sacrifices in which the burden of sacrifice relies upon “the powerless sovereigns” (Hooker, 2016, p.454) and there exists a relationship of domination (white people) and acquiescence (black people) which assigns the following:

To one group all the work of being sovereign [whites], and to another group [blacks] most of the work of accepting the significant losses that kept the polity stable (Hooker, 2016, p. 454).

Thus, this illustrates that African Americans have been subdued to those who are sovereign, and this systematic subordination has been one of the factors that provoked the emergence of the Black Lives Matter movement so as to achieve racial justice (Hooker, 2016).

All in all, the Black Lives Matter movement is an organization which seeks to evince the racism suffered by black communities and aims to raise awareness towards this issue so as to formulate and implement policies which will reduce the amount of violence inflicted on black people, especially at the hands of police officers. It envisions the removal of all forms of racial discrimination against black people and the engagement of individuals and corporations at a worldwide level so as to put an end to all kinds of violent acts perpetrated by the police. A characteristic of the BLM movement is that it is not directly associated with any political party, though it may be argued that, considering the demands analyzed in the prior paragraph, there is a center-left ideology underlying the movement.

Section 2: Measures Taken to Reduce Police Brutality Against Black People

As described in the previous section, the Black Lives Matter movement strives to eliminate the violence suffered by black communities as a result of the structural racism underlying the American law enforcement system. This racial bias is especially present in police organizations, as it is evinced in the research carried out by Edwards, Lee and Esposito (2019), where the data showed that black people are more likely to be the target of police brutality than white people are. In this regard, the House Committee on the Judiciary (n/d) claims that systematic racism and unlimited policing have been engraved in society and, therefore, trying to

eradicate them will undoubtedly be a difficult task. Therefore, the aim of this section is to highlight legislation advocating a progressive proposal that could create structural change and analyze the creation, use and efficiency of special police training and engagement programs.

Following George Floyd's brutal murder, the Congressional Research Service (CRS, 2021) summarizes the George Floyd Justice in Policing Act of 2021. This is the latest bill passed in the House of Representatives of the United States Congress concerning the excessive use of force by police, which, according to the CRS:

Increases accountability for law enforcement misconduct, restricts the use of certain policing practices, enhances transparency and data collection, and establishes best practices and training requirements (CRS, 2021, paragraph 1).

Additionally, the George Floyd Justice in Policing Act bill places special emphasis on what is known as qualified immunity — a legal immunity that protects “a government official from lawsuits alleging that the official violated a plaintiff's rights” (The Legal Information Institute from Cornell Law School, n/d, paragraph2). In Section 102 of the bill, it is proposed to remove the qualified immunity police officers hold, as an approach to increase police accountability for their unlawful actions against black people.

Furthermore, in September 2021, the NAACP Legal Defense and Educational Fund, Inc. (LDF, 2021) released the statement of Sherrilyn Ifill –President and Director – Counsel of said organization – after members of the United States Senate rejected the George Floyd Justice in Policing Act of 2021. In said statement, Ifill expressed her discontent by asserting that “the failure of this legislation to move forward is a failure for our democracy” (paragraph 2). She further described the course of the process and outlined the hard work of Congresswoman Karen

Bass of California, and Senator Cory Booker of New Jersey, two democrats who relentlessly negotiated “with determination and in good faith” (paragraph 3) to advance with this significant bill and whose initiatives were not kindly embraced by Republican Senators such as Tim Scott of South Carolina. Another important aspect Ifill mentioned in the statement is that, while the problem has not been addressed by Congressmen, several districts and states have already drafted landmark accountability legislation and designed interventions aimed at changing public safety. For example, California approved the Assembly Bill No. 1196 which bans the use of chokeholds by police officers, and Virginia passed House Bill No. 5090, which demands police officers to intervene when a peer is using excessive force. Analogous bills were also passed by New York, Oregon, Arizona, Colorado, among others.

Apart from the bills described in the preceding paragraphs, other methods have been devised so as to achieve actual structural change. For instance, The Police Executive Research Forum (2016) comments on the implementation of Ethic Policing Is Courageous (EPIC), a program based on peer intervention, which was created by members of the New Orleans Police Department along with some civil rights advocates and social science experts. The Police Executive Research Forum further claims that this program has envisioned to teach police officers to intervene when witnessing other officers going beyond the powers they were granted, by providing them with the “strategies and tools they need to step in and prevent problems before they occur” (p. 2). EPIC does not only purvey special moral training, but it also offers protection to those police officers who act accordingly.

An example of EPIC implementation is that of the Baltimore Police Department (BPD, n/d.), which, according to its official website, has embraced the EPIC principles and they can

now be observed in the training provided to sworn members of the BPD. Such police organization also states that training has its foundations on the science of active bystandership – its notion is explained below – and it further asserts that learning is conveyed by means of cases based on real life. Moreover, The Center for Innovations in Community Safety (CICS, n/d) of Georgetown Law brings up Active Bystandership for Law Enforcement (ABLE), a nationwide project which has similarly been designed to guide police officers to step in to prevent or mitigate misconduct and “create a law enforcement culture that supports peer intervention” (paragraph 1). In addition, the CICS highlights that ABLE training is free of charges for enforcement bodies, but active bystandership and peer intervention are expected from these agencies by means of training, accountability, policy, and support.

In connection to the foregoing, the ABLE program attracted several agencies of the United States and requires the participation of all the members of the agency, from those members with the highest hierarchy to those with the lowest. The “ABLE” training program proposes the model “train-the-trainer”, where instructors are thoroughly trained and further certified, allowing them to deliver the program to their colleagues and expand it throughout the United States. In fact, many police departments have adopted the ABLE project, including, among others, Philadelphia, New Orleans, NYC, Dallas, Denver, Wilmington (NC), Boston, and Baltimore (list retrieved from the Philadelphia Police Department Official Website, n/d, paragraph 9), and many more which are in the process of doing so.

While training strategies are still being executed, according to the American Civil Liberties Union (ACLU, 1997) many communities have been taking matters into their own hands since the 1950s and consequently *civilian review* has been developed in order to carry out a

check on policing. In “Fighting Police Abuse: A Community Action Manual”, the ACLU elucidates the idea behind civilian review by claiming that as complaints filed by citizens are reviewed by individuals who are not sworn police officers, civilian inquiries are more autonomous. ACLU also emphasizes that, at the beginning, civilian control over police activity was only an unfeasible idea but gradually the system was adopted by more than 80 cities across the United States. Moreover, it is revealed that civilian review systems acquire different shapes: some of them are formed mainly by citizens and therefore are considered “more “civilian” than others” (paragraph 8), while several consist of a municipal agency presided over by an executive director. Some essential types of systems might vary from the most “civilian” types headed by individuals who are not sworn officers to the least autonomous types in which case the process is directed by sworn officers.

The ACLU (1997) further asserts that civilian review boards actually work because the already existing ones reduce not only the public reluctance to file complaints, but also the bureaucratic procedural barriers that come hand in hand with this. Also, there is more control over police policies, and it fosters other reform efforts. Section 4 of this manual contemplates and outlines the importance of civilian review boards, the control of police shootings and the use of deadly force, and it establishes that one of its main goals is to reduce police brutality.

In conclusion, completely eradicating racism is a desirable but yet distant end, as it is deeply rooted in the American system, in particular inside law enforcement agencies. Nevertheless, methods such as special training for police organizations and community engagement programs are being introduced to attend to the violence exerted by enforcement

agencies towards black people. Actions and measures as the ones discussed throughout this section imply a slow but firm step towards reducing police brutality against black communities.

Section 3: Common strategies employed by the press which suggest racist bias

The authors of this academic paper have carried out an in-depth analysis of the discursive strategies used by the media, in three different newspaper articles, that perpetuate racism and reproduce biased ideologies against minorities, mostly, against African American people. Said strategies, proposed by linguist Van Dijk, include disclaimers, hyperboles, metaphors, and the use of lexicalization, among others. This section will focus on the analysis of examples of these strategies found in different newspaper articles.

The first two articles were published in the American newspaper Fox News, whose slogan is “fair and balanced”. However, Pew Research Center conducted a survey and analyzed the demographics of said network and the results showed that said newspaper had a strong far-right political stance and, due to this reason, it has been highly criticized for employing biased reporting practices in its articles.

Said articles are, on the one hand, *BLM silent when confronted with data showing massive 2020 spike in Black murder victims* (see Appendix 1), written by Emma Colton, which seeks to create and divulge sentiments against the Black Lives Matter movement. On the other hand, *Hey, Black Lives Matter, stop terrorizing our cities* (see Appendix 2), written by journalist Todd Starnes, whose conservative views and tendencies are quite marked.

Then, the third article, entitled *Why I'm suing Black Lives Matter* (see Appendix 3) is published in the Washington Examiner: a self-proclaimed American conservative newspaper which current motto of “Restoring America” advocates the “American Ideals” of patriotism, unity,

strength, optimism, among others, and therefore it addresses a conservative-republican audience. Moreover, it should be highlighted the fact that the article under study was written by Todd Rokita, a Republican Attorney General serving for Indiana.

To begin with the analysis of the articles, the first discursive strategy illustrating the ongoing racist speech in the media that will be examined is a *disclaimer*. To start with, a disclaimer “combines positive self-presentation [of the dominant group] and negative other-presentation in one formula” (Van Dijk, 2012, p. 25). A typical disclaimer could begin with “I have nothing against black people, but...” and that but-clause is usually followed by negative or racist phrases. Van Dijk explains that the first part of the formula is used to prevent a negative first impression by the reader, so that the speaker or writer would not be immediately categorized as racist. Some examples of this found in the articles are:

Police say it was a peaceful protest. **But** photographs taken from the bridge showed a very different situation. In one instance, young men climbed atop a tractor-trailer- raising their fists in defiance (Starnes, 2016, paragraph 8).

There is no question that serious racial problems have been a part of our nation’s history. In fact, every nation significant to world history built itself up in some degree, wrongly, on the backs of slaves. This should not be forgotten. **But** it should be put into context, including that our way of self-government accelerated the abolition of slavery in America. Our children should be taught to love their country, not falsely condemn it. (Rokita, 2022, paragraph 18)

These are examples of disclaimers of apparent concession. At first there seems to be a positive and realistic message, yet the but-clause immediately counteracts and conveys a negative idea.

Another important device employed by the media to reproduce racist ideologies is *lexicalization*. Van Dijk (1991) asserts that the choice of a particular word is never neutral; instead, it tends to “signal the opinions, emotions or social position of a speaker” (p. 53). In this way, word choices are always influenced by the person’s view of the topic being discussed. Thus, the media commonly employs words with negative connotations, for example words associated with violence, to refer to the Others. This strategy can be found in the article written by Colton: the adjective “skyrocketing” (paragraph 1) is used to stress the way in which the number of black murders suddenly increased to unprecedented levels after the adoption of the measures to defund the police promoted by the BLM movement. The verbs “spike” (paragraph 4) and “shoot up” (paragraph 6) reinforce this idea. Then, in the article written by Starnes, another instance of this strategy can be found:

It feels like our nation has been sucker-punched. You can see it on people's faces. Sorrow. Frustration. Anger. Helplessness (Starnes, 2016, paragraph 22).

The use of words here show that all U.S. citizens feel helpless whilst “U.S. police killed at least 258 black people in 2016” (Craven, 2017, p.1) Therefore, the author is reversing the situation and portraying white U.S. citizens as the victims of the dangers that black people pose to society and that they are the ones to blame.

A further strategy that is commonly used is the literary device of *hyperbole*. It is revealed that hyperboles – defined as “extravagant exaggerations” (Merriam-Webster, n.d.) – will serve to characterize the Other’s negative features or actions. This device is found in the article written by Starnes, whose lead reads:

Black Lives Matter protesters *laid siege* to a number of cities over the weekend including my hometown: Memphis, Tennessee (Starnes, 2016, paragraph 1).

The author uses hyperbole (*laid siege*) and then, he directly mentions that the protest is being held in his hometown. When the author refers to “my hometown” he may refer, implicitly, that the country itself is being threatened by the protesters.

Another strategy employed is the one of explicit vs. implicit meanings, in which case readers are presumed to possess certain general knowledge that will lead them to make their own associations without resorting to explicit information appearing on discourse. For instance, this is used in the article written by Starnes to make the audience have a negative impression of the Black Lives Matter movement: “I wonder if the driver of that tractor-trailer thought it was a peaceful demonstration?” (Starnes, 2016, paragraph 6) or:

We have no idea how many emergency responses were hampered by the gridlock created by the BLM crowd. We have no idea how many people missed family events or missed work because they were trapped on the interstate (Starnes, 2016, paragraph 9).

Furthermore, *implicitness* is also used in the article written by Rokita: Rather, our investigation pertains to expectations of ethical, financial, and legal propriety on which all honest and law-abiding people can agree (paragraph 20)

In this case, it can be perceived how Rokita expects the audience to recognize themselves in the “all honest and law-abiding people”, once again perpetuating a distance between them – the lawbreakers – and us – the ideal model citizens.

In addition, there is another strategy worth mentioning that is the one of the “protest paradigm”, which is found in all articles:

The protest paradigm states that the media tends to emphasize the drama, inconvenience and disruption that protests create, rather than highlighting the demands and grievances of the protestors themselves (Palmer, 2021, p. 15).

Moreover, the paratext also plays a crucial role in reinforcing the idea that BLM is a destructive movement. For example, in the article written by Colton, the second picture included in the article shows the American flag in front of a building on fire as a result of a riot against the murder of Jacob Blake at the hands of police officers. It may be inferred that the author included this picture so as to metaphorically show how BLM is destroying the United States. In the same way that the American flag in the picture will get burned if the fire on the building is not extinguished, the United States will be engulfed in flames if the BLM movement is not stopped.

All in all, this section of the paper has provided enough evidence to assert that, when it comes to ethnic affairs, media discourse serves a significant role in influencing, either directly or indirectly, the mental models of society and perpetuating their own ideals. Thus, the analysis of these articles based on Van Dijk's theory of Discourse Analysis shows how discourse and power are intertwined and how this discourse is at hands of a few people, mostly white. So, the importance of reading between the lines and understanding that the media is biased may help us, as users, to dissect the information we are presented with and analyze it in a more objective way.

Conclusion

Dr. Martin Luther King Jr. had a dream, but it is still a dream, far away from being real. Black people still struggle with segregation, inequality and still carry the “chains” of discrimination (NPR, 2022). When the founding fathers of the United States wrote the

Constitution, the Bill of Rights, and the Declaration of Independence, they signed a kind of promissory note which all Americans would inherit but the American Dream has been reserved almost exclusively for the white citizens of the country (NPR, 2022). In the last decade, this social inequality became even more apparent since this discriminatory behavior is, partly, supported by mass media (Greenwald and Jones, 2016).

Considering the results obtained from the extensive research carried out in this paper, it can be concluded that structural racism is present in almost every aspect of American society, particularly in law enforcement agencies and the media. Black people are not only the victims of brutal attacks by police officers, but also the target of racist reporting practices by the press.

Consequently, Black Lives Matter was created with the aim of reducing, and eventually eliminating, this racism and discrimination suffered by black people; to claim minorities' rights in the United States, and to raise the voice of the African American people that have been ignored for years (NPR, 2022).

However, after BLM became known worldwide following the death of George Floyd in 2020, criticism towards the movement grew on a great scale. The media plays a crucial role in the proliferation of the ideas that comprise its own agenda, particularly when it comes to racial affairs. This is mainly due to the influence the media exerts on society: instead of using their power and voice to promote racial equality, media groups focus on structuring biased discourses around black people and BLM, thus perpetuating and spreading racist ideas and prejudices. It has been demonstrated that, if the source from which the message emerges does not share the ideas of the characters involved in the account, then the message will likely be constructed upon a biased discourse favoring the view of the source. Moreover, it is appropriate to remark that, even

though sometimes media is blatantly straightforward, usually readers cannot fully perceive other subtle techniques in which the press engages so as to deliver its message. The articles analyzed herein are just three examples of the many cases there are regarding biased discourses stemming from the press, and this is a fact that should not be disregarded when consuming information from these sources.

All in all, while BLM seems to be succeeding at spreading its message worldwide, the goal of completely eradicating racism from the American system is yet far from being achieved. This is mainly due to the fact that media exerts a great amount of influence over its audience, and sometimes its discursive strategies permeate readers in such a way that it becomes imperceptible for them. Nevertheless, being aware of the intention and the techniques frequently employed by the press will certainly allow us to develop a more critical eye when consuming media.

Luther King Jr. finished his speech using these words in a hopeful attitude:
And when this happens, and when we allow freedom ring, when we let it ring from every village and every hamlet, from every state and every city, we will be able to speed up that day when all of God's children, Black men and white men, Jews and Gentiles, Protestants and Catholics, will be able to join hands and sing in the words of the old Negro spiritual: Free at last. Free at last. Thank God almighty, we are free at last (NPR cites Martin Luther King Jr, 2022).

His words are part of the African American legacy that is latent in the U.S society and it is high time to make those words matter.

References

Allen D. (2004). *Talking to Strangers: Anxieties of Citizenship after Brown v. Board of Education*. University of Chicago Press. Chicago. 22-23. Retrieved from:
<https://www.jstor.org/stable/24768058> on May 25, 2022.

American Civil Liberties Union. (1997). *FIGHTING POLICE ABUSE: A COMMUNITY ACTION MANUAL*. Controlling the police – Community goals. Retrieved from:
<https://www.aclu.org/other/fighting-police-abuse-community-actionmanual#controlling>
on April 10, 2022.

Baltimore Police Department. (n/d). HOW DOES EPIC WORK? Retrieved from:
<https://epic.baltimorepolice.org/epic> on April 8, 2022.

Black Lives Matter Official Website. (n/d). *About Black Lives Matter*. Retrieved from:
<https://blacklivesmatter.com/about/> on May 25, 2022.

Braveman P., Arkin E., Proctor D., Kauh T., Holm N. (2022). *Systemic And Structural Racism: Definitions, Examples, Health Damages, And Approaches to Dismantling. Health Affairs Organization*. Retrieved from:
<https://www.healthaffairs.org/doi/10.1377/hlthaff.2021.01394> on May 25, 2022.

British Broadcasting Company. (2020). March on Washington: *Thousands gather at historic civil rights march*. Retrieved from: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada53949460> on May 25, 2022.

Center for Innovations in Community Safety of Georgetown Law. (n/d). *Active Bystandership for Law Enforcement (ABLE) Project*. Retrieved from:
<https://www.law.georgetown.edu/cics/able/> on April 8, 2022.

- Craven, J. (2017). *More than 250 black people were killed by police in 2016 [updated]*.
HuffPost. Retrieved May 19, 2022, from https://www.huffpost.com/entry/black-people-killed-by-police-america_n_577da633e4b0c590f7e7fb17
- Edwards F., Lee H., & Esposito M. (2019). Risk of being killed by police use of force in the United States by age, race–ethnicity, and sex. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*.
- Freelon D., Mcliwain C. and Clark M. (2016) *Beyond the hashtags, #Ferguson #BlackLivesMatter, and the online struggle for offline justice*. Retrieved from: <https://cmsimpact.org/resource/beyond-hashtagsferguson-blacklivesmatter-online-struggle-offline-justice/> on March 29, 2022.
- Graves, C. (2020) *The Killing of George Floyd: What We Know*. Retrieved from: <https://www.mprnews.org/story/2020/06/01/the-killing-of-george-floyd-whatwe-know> on March 29, 2022.
- Greenwald R., and Jones V. (2016). *What do you call white rioters? Anything but thugs*. *Huff Post*. Retrieved from: https://www.huffpost.com/entry/what-do-you-call-white-rioters_b_7590362 on May 27, 2022.
- Hooker, J. (2016). *Black Lives Matter and the Paradoxes of U.S. Black Politics: From Democratic Sacrifice to Democratic Repair*. *Political Theory*, 44(4), 448–469. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/24768058> on May 25, 2022.
- House Committee on the Judiciary. (n/d). *Justice in Policing Act*. Retrieved from: <https://judiciary.house.gov/issues/issue/?IssueID=14924> on April 7, 2022.

King Encyclopaedia. (n/d). *Emancipation proclamation. The Martin Luther King, Jr., Research and Education Institute*. Retrieved from

<https://kinginstitute.stanford.edu/encyclopedia/emancipation-proclamation> on May 25, 2022.

Koen W., and Bowers M. (2018). The psychology and sociology of wrongful convictions.

Forensic Science Reform. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/c2014-0-01224-5> on May 25, 2022.

Legal Information Institute, Cornell Law School. (n/d). *Qualified immunity*. Retrieved from:

https://www.law.cornell.edu/wex/qualified_immunity on April 9, 2022.

NAAP Legal Defense and Educational Fund, Inc. (2021). *LDF Issues Statement on the Failure to Advance the George Floyd Justice in Policing Act of 2021*. Retrieved from:

<https://www.naacpldf.org/press-release/ldf-issues-statement-on-the-failure-to-advance-the-george-floyd-justice-in-policing-act-of-2021/> on April 8, 2022.

National Archives. (n/d). *Civil Rights Act (1964)*. Retrieved from:

<https://www.archives.gov/milestonedocuments/civil-rights-act> on May 25, 2022.

National Parks Service. (2013). *The Civil War - An Introduction. National Parks Service*.

Retrieved from <https://www.nps.gov/civilwar/overview.htm> on May 25, 2022.

NPR. (2022). *Read Martin Luther King Jr.'s 'I have a dream' speech in its entirety. NPR*.

Retrieved from: <https://www.npr.org/2010/01/18/122701268/i-have-a-dream-speech-in-its-entirety> on May 28, 2022.

Ontario Human Rights Commission. (n/d). *Racial discrimination, race and racism (fact sheet)*.

Retrieved from: <https://www.nps.gov/civilwar/ethnicity-race-and-the-military.htm> on May 24, 2022.

Philadelphia Police Department Official Website. (n/d). *Active Bystandership for Law*

Enforcement (ABLE). Retrieved from: <https://able.phillypolice.com/> on April 9, 2022.

Smith R. M., and King D. (2020). *America's new racial politics: white protectionism, racial reparations, and American identity*. *China International Strategy Review*, 1–15. *Advance online publication*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s42533-020-00057-5> on May 25, 2022.

The Police Executive Research Forum. (2016). EPIC: “ETHICAL POLICING IS

COURAGEOUS”. Retrieved from:

https://www.policeforum.org/assets/docs/Subject_to_Debate/Debate2016/debate_2016_julsep.pdf on April 8, 2022.

Tillery and Alvin B. Jr. (2019). *What Kind of Movement is Black Lives Matter? The View from*

Twitter. Retrieved from: <https://www.cambridge.org/core/journals/journalof-race-ethnicity-and-politics/article/what-kind-of-movement-is-black-livesmatter-the-view-from-twitter/375801268123BCA397284EFBE36C9F4E> on March 29, 2022.

Tometi O. and Lenoir G. (2015). *Black Lives Matter Is Not a Civil Rights Movement*. *The Time*.

Retrieved from: <https://time.com/4144655/international-human-rights-day-black-livesmatter/> on May 25

Annexes

Article 1



BLM silent when confronted with data showing massive 2020
spike in Black murder victims By Emma Colton

Published April 19, 2022

Fox News

The Black Lives Matter organization was silent when approached for comment on 2020's skyrocketing number of Black murders and experts citing BLM and the defund the police movements for contributing to the deaths.

Fox News Digital reached out to the Black Lives Matter press team on April 14 inquiring if they had comment on FBI data showing there was a 32% increase in Black murders in 2020 compared to 2019, as well as a comment regarding experts such as the Manhattan Institute's Heather Mac Donald arguing the BLM and defund the police movements contributed to the murder spike, not the coronavirus.

Fox News Digital also detailed the yearly numbers of Black murders from 2010 to 2020 within the inquiry but did not receive a response from the organization as of Tuesday morning.

MASSIVE INCREASE IN BLACK AMERICANS MURDERED WAS RESULT OF DEFUND POLICE MOVEMENT: EXPERTS

The summer of 2020 was marked by protests and riots from coast to coast in support of the BLM and defund the police movements following the death of George Floyd. FBI data show murders across the board spiked by nearly 30% in 2020 compared to the year prior, marking the largest single-year increase in killings since the agency began tracking the crimes.

For Black Americans, the murders spiked disproportionately.

At least 7,484 Black Americans were murdered in 2019, according to FBI data Fox News Digital reported on Tuesday. That number shot up to at least 9,941 murders in 2020, meaning there was an increase of 2,457 Black Americans murdered over the previous year.

Among White murders, FBI data show there were 7,043 White people murdered in 2020, meaning 2,898 more Black people were killed compared to Whites.

An average of 6,927 Black Americans were murdered each year between 2010 and 2019, meaning Black murders shot up by 43% in 2020 compared to the previous 10-year average.

Thousands of people across the country pledged their support for Black Lives Matter in 2020, including by joining protests. Support of the group also extended to corporations vowing donations to social justice initiatives, athletes wearing BLM apparel at the stadium and celebrities rushing to publicly support and donate to BLM.

THE CELEBRITIES WHO HAVE DONATED TO THE BLACK LIVES MATTER MOVEMENT



<https://www.foxnews.com/us/black-lives-matter-silent-2020-black-murder-spike-experts-blm-defund-contributed.print# 1/3>

22/7/22, 18:34 BLM silent when confronted with data showing massive 2020 spike in Black murder victims

LOS ANGELES, CALIFORNIA, UNITED STATES - 2021/04/20: A protester waves a Black Lives Matter flag during the demonstration. Hours after the verdict of the Derek Chauvin trial, protesters meet outside of Los Angeles

Mayor Eric Garcetti's home to protest his proposed funding of the Los Angeles Police Department. (Photo by Stanton Sharpe/SOPA Images/LightRocket via Getty Images) (Getty Images)

"Certainly, the protests and riots mid-2020 after the death of George Floyd followed a pattern of spiking violence that we've seen following past viral police incidents, such as the deaths of Michael Brown and Freddie Gray. This pattern has been termed the 'Ferguson Effect': police pull back while violent crime spikes precipitously," Hannah Meyers, director of the policing and public safety initiative at the Manhattan Institute, told Fox News Digital.

The Ferguson effect was coined by St. Louis Police Chief Sam Dotson in 2014 after police shot and killed Black man Michael Brown, sparking widespread protests. The theory gained widespread attention in 2016 after Mac Donald wrote an opinion piece for the Wall Street Journal arguing the effect is one "where the Black Lives Matter narrative about racist, homicidal cops has produced virulent hostility in the streets."

Murders in the 2010s first broke the 7,000-murder benchmark in 2015 after the high-profile deaths of Freddie Gray that same year and Brown in 2014, jumping by nearly a thousand in one year. Black murders had fallen four years prior to Brown's death, according to the FBI data reviewed by Fox News Digital.

'WOKE' RETAILERS WHO ASKED CONGRESS FOR HELP AMID SMASH-AND-GRABS SUPPORTED LEFT-WING POLICE REFORMS

Mac Donald wrote in 2020 that the Ferguson effect was playing out again following Floyd's death in Minneapolis and was unfolding with even more brutality.

2020's "violent-crime increase—call it Ferguson Effect 2.0 or the Minneapolis Effect— has come on with a speed and magnitude that make Ferguson 1.0 seem tranquil," Mac Donald wrote during the crime spike that year.

KENOSHA, WI - AUGUST 24: People watch the American flag flies over a burning building during a riot as demonstrators protest the police shooting of Jacob Blake on Monday, August 24, 2020 in Kenosha, Wisconsin.

Blake was shot in the back multiple times by police officers responding to a domestic dispute call yesterday. (Photo by Joshua Lott for The Washington Post via Getty Images)

She told Fox News Digital this month that the Black Lives Matter and the defund the police movements contributed to the crime spike in 2020 and had nothing to do with the coronavirus and lockdowns.

FORMER FOOTBALL COACH FIRED FOR REMOVING BLACK LIVES MATTER POSTER ALLEGES FIRST AMENDMENT RIGHTS VIOLATED

Other experts have meanwhile cited the shock of the pandemic and its lockdowns for the crime spike of 2020. A University of California study, for example, estimated that more than 100,000 Californians bought guns in 2020 out of fear of the pandemic's destabilizing effects. The study argued that by aggravating "poverty, unemployment, lack of resources, isolation, hopelessness and loss," the pandemic has "worsened many of the underlying conditions contributing to violence."

Meyers told Fox News Digital that the coronavirus likely aggravated the effects of the Ferguson effect in 2020, explaining that police forces were "diminished" with officers calling out sick, and young men, who are the "most likely to be involved in gun violence," left with time on their hands when schools closed businesses shuttered.



22/7/22, 18:34 BLM silent when confronted with data showing massive 2020 spike in Black murder victims

"But were there more homicides in 2020 due to Covid-related hardships such as the need for food? Anecdotally, I don't know of any such murders and I'm skeptical that this was a significant contributor to the enormous surge," Meyers added.

Article 2



Hey, Black Lives Matter, stop terrorizing our cities

By Todd Starnes

Published July 28, 2016

Fox News

Black Lives Matter protesters laid siege to a number of cities over the weekend including my hometown: Memphis, Tennessee.

They shut down the Interstate 40 bridge over the Mississippi River -- stranding thousands of motorists for hours -- in sweltering heat.

Click here to join Todd's American Dispatch: a must-read for conservatives!

Blocking a roadway is a crime under Tennessee law.

Yet Memphis police officers were told to stand down and allow the agitators to block the Hernando-Desoto Bridge.

They used to call that kind of behavior aiding and abetting.

Not a single person was arrested.



(Fox 13 Memphis)

Police say it was a peaceful protest. But photographs taken from the bridge showed a very different situation. In one instance, young men climbed atop a tractor-trailer- raising their fists in defiance.

I wonder if the driver of that tractor-trailer thought it was a peaceful demonstration?

Television station WMC reported that protesters even blocked a car trying to escort a child to St. Jude Children's Research Hospital. Apparently that child's life did not matter to the protesters.

The car was eventually allowed to pass -- but only after police intervened.

Click here to get Todd's best-selling book – an in-depth primer on how to restore traditional American values!

We have no idea how many emergency responses were hampered by the gridlock created by the BLM crowd. We have no idea how many people missed family events or missed work because they were trapped on the interstate. In St. Paul, Minnesota, at least 21 police officers were injured during a "full-scale riot" on Interstate 94, according to the Star-Tribune.

Violent thugs hurled rocks, concrete and rebar at officers as they protested the killing of Philando Castile. One of those officers suffered a broken vertebra after someone dropped a concrete block on his head.

Could someone explain to me how fracturing a police officer's spine and preventing a child from getting to the hospital advances the Black Lives Matter agenda?

The police-involved shootings in Baton Rouge and Minnesota were terrible tragedies.

If investigators determine the officers broke the law -- they should and must be brought to justice.

But both shootings are still under investigation -- so to be honest -- no one knows for certain what happened.

Yet, the mainstream media, the Obama administration and the professional race agitators have once again rushed to judgment -- just like they did in Ferguson, Missouri.

They never let a crisis go to waste, do they?

It feels like our nation has been sucker-punched. You can see it on people's faces. Sorrow. Frustration. Anger. Helplessness.

I understand that frustration -- but it does not give us a license to disobey the law.

Peaceful protesting is one thing. Domestic terrorism is another.

Instead of turning a blind eye, the Memphis Police Department should've sealed off both ends of the bridge and arrested every single person not in a vehicle.

But that's not what happened.

The rule of law matters -- without it -- we've got anarchy.

Article 3



Back in October 2020, for example, leaders of the Black Lives Matter Global Network Foundation bought a \$6 million mansion in Southern California.

As Indiana's attorney general, I wouldn't necessarily make such events my business.

But I do make it my business when charitable donors here in my state get scammed. A big part of my job is protecting Hoosier consumers, and I take that responsibility very seriously.

So, on April 26, I filed a lawsuit against BLM, but only after it steadfastly refused to respond to a civil investigative demand that we issued back in February.

We need to know whether BLM is fulfilling its basic obligations as a nonprofit charitable organization.

In a 2020 report, BLM stated it raised over \$90 million in 2020 while distributing approximately \$21.7 million to 30 local organizations and affiliated chapters, including an affiliated chapter in South Bend, Indiana. However, an IRS filing by BLM for the first half of 2020 listed the organization as having zero revenue, expenses, and/or assets.

This organization also appears to have failed to follow such standard practices as filing annual reports and documenting how its funds have been spent.

So, we're investigating whether BLM has violated either the Indiana Deceptive Consumer Sales Act or the Indiana Nonprofit Corporation Act. The reason we issued a civil investigative demand in the first place was to obtain information and documents held by BLM that were relevant to our investigation.

This situation reminds me of another event from a few years ago, when a band of con artists bilked more than \$187 million from donors by claiming to represent charities helping cancer patients.

Eventually, those fraudsters entered into an agreement with the states, and the federal government settled allegations against them. Part of their scheme, though, was to start up organizations with very altruistic names — Cancer Fund of America, Cancer Support Services, Children's Cancer Fund of America, and The Breast Cancer Society.

With names like that, what decent person wouldn't want to contribute? But those organizations amounted to a get-rich-quick racket with little connection to actual cancer patients.

Which brings us back to Black Lives Matter.

Obviously, we all should believe the words of that slogan — because all lives matter. And just as all decent people want to stop cancer, so do all decent people want to stop any racial discrimination and promote equal opportunity for all people.

But is this fight truly the focus of BLM?

BLM co-founder Patrisse Cullors has described herself and fellow co-founder Alicia Garza as “trained Marxists.” And at one point, BLM vowed to “disrupt the Western-prescribed nuclear family structure requirement” — i.e., the idea that a child is best nurtured in a home featuring a mother and father.

Such ideas ignore America's exceptionalism: the fact that we are unique to world history. At our founding, the best ideas for self-government came together at the same time and in the same place. Unique, indeed.

And thank God for such an event. This kind of government unleashed the greatest innovation, prosperity, and upward mobility that human history ever witnessed.

There is no question that serious racial problems have been a part of our nation's history. In fact, every nation significant to world history built itself up in some degree, wrongly, on the backs of slaves. This should not be forgotten. But it should be put into context, including that our way of self-government accelerated the abolition of slavery in America. Our children should be taught to love their country, not falsely condemn it.

Again, though, our investigation into BLM does not pertain to ideology. My office already concluded that BLM is a political organization in a legal advisory opinion last year.

Rather, our investigation pertains to expectations of ethical, financial, and legal propriety on which all honest and law-abiding people can agree.

The expectation that BLM should operate in an aboveboard manner is hardly a partisan issue. In fact, California Attorney General Rob Bonta, a liberal Democrat of the sort typically endorsed and celebrated by BLM, sent the organization a letter earlier this year warning it that it could face penalties, late fees, and the revocation of its registered status as a charitable trust if it did not comply with statutory requirements. Regardless of your political stance, the integrity of the system and the individuals running nonprofit groups matter. Nonprofit groups serve an important role in society in addressing matters of public concern, theoretically filling gaps that otherwise might require direct government assistance. For that, they receive certain benefits, chief among them not having to pay certain taxes.

Here in Indiana, we have a long history of nonprofit groups doing valuable work. But we always want to make sure that generous Hoosiers can know that the money they donate goes to the actual causes they intend to support.

For now, we suggest that those who believe that Black Lives Matter consider donating to organizations other than the Black Lives Matter Global Network Foundation

And here in Indiana, we continue to encourage any Hoosier donors who believe they have been scammed to file a consumer complaint with my office at www.indianaconsumer.com .

Todd Rokita is Indiana's attorney general.

Aproximación al perfil general de los aspirantes a traductores e intérpretes públicos en Venezuela

*Félix Figueroa*¹⁶

Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela

□ figueroa.felix.a@gmail.com

Recibido: 10/4/2022

Aceptado: 20/9/2022

Abstract

Official translation and interpreting have played a key role in ensuring the legal relationship between individuals and the State. It is vital that legal translation and court interpreting be provided by language professionals with appropriate training and who have successfully passed the certification exam established by law and which governs the profession in Venezuela. However, the percentage of applicants passing the exam dropped strikingly during the period 2016-2019. For this reason, we conducted research to explore the potential causes of this reality by studying applicants' profiles: their training, professional experience, motivation, and other features. This article shares the results based on a survey of aspiring official translators and interpreters who took part in the nine examinations held between 2016-2019. We developed a

¹⁶ **Félix Figueroa** es Licenciado en Traducción egresado de la Universidad Central de Venezuela, en donde es profesor e investigador de Interpretación Simultánea. Intérprete y traductor multilingüe (español/inglés/francés). Consultor de servicios de interpretación y traducción en América Latina y el Caribe. Es intérprete Público en inglés y francés en la República Bolivariana de Venezuela y traductor e intérprete oficial en la República de Colombia. Intérprete y traductor médico certificado en los EE. UU., Intérprete judicial en los EE. UU. Es Jurado del Examen de Intérprete Público. También es miembro de las siguientes asociaciones AIIC, NBCMI, AVINC, ATA y ANATIO.

non-experimental exploratory-descriptive study combining quantitative data with interpretive analysis to achieve an initial understanding of the situation and propose some potential solutions to address it.

Key words: translation, interpretation, legal, exams, Venezuela

Resumen

La traducción y la interpretación pública han sido claves y necesarias para garantizar las relaciones jurídicas entre particulares y el Estado. Por tal razón, es de suma importancia que tanto las traducciones legales como las interpretaciones en juicios sean realizadas por intérpretes debidamente formados que hayan aprobado el examen de certificación establecido en la normativa legal que rige estas funciones en Venezuela. Sin embargo, a este respecto resulta llamativo que, durante el período 2016-2019, el número de personas que aprobaron el examen de certificación fue proporcionalmente bajo en relación con la cantidad de aspirantes, razón que nos impulsó a realizar una investigación que permitiera aproximarnos a las posibles causas de esta situación mediante la caracterización del perfil de los aspirantes en aspectos relacionados con su formación, experiencia profesional, motivación y otros factores. Este artículo da cuenta de estos resultados obtenidos a partir de la administración de una encuesta a los candidatos a traductores e intérpretes públicos que se presentaron a las nueve convocatorias comprendidas entre el 2016 y 2019. Desarrollamos un estudio exploratorio-descriptivo de diseño no experimental, que combinó datos cuantitativos con análisis interpretativos, para así lograr una primera comprensión de la problemática y formular algunas sugerencias para su abordaje.

Palabras clave: *traducción, interpretación, legal, certificación, Venezuela*

1. Introducción

La traducción y la interpretación han sido, durante siglos, actividades fundamentales que han permitido la interconexión e interrelación entre sociedades con diferentes idiomas y culturas. Han servido para garantizar derechos jurídicos a personas e instituciones que los requieren y, además, como puente para la comunicación de ideas, proyectos, posturas y necesidades políticas, económicas, culturales y sociales, entre otras tantas funciones. Esta profesión es intrínsecamente mediadora y debe regirse por una perspectiva ética que busque resultados fidedignos que favorezcan a las partes involucradas.

Si bien son áreas íntimamente vinculadas que se suelen referir indistintamente, la traducción está orientada particularmente a los textos escritos, mientras que la interpretación se relaciona con la oralidad, con el idioma hablado. No obstante, ambas actividades requieren que quienes las desarrollan posean profundos conocimientos lingüísticos y culturales, habilidades para comunicar claramente las ideas y un amplio dominio del área temática en la que se prestan estos servicios. A este respecto, Martín (2013) destaca lo siguiente:

Dentro del mismo idioma al que se traduce un texto, existen varios lenguajes específicos referidos a algún campo en particular, como lo son la ciencia, la política, la ingeniería, la literatura, la economía, las finanzas, el derecho, la legislación, entre otros. (p. 5).

La situación que plantea este autor expone la compleja variedad de ámbitos disciplinares que coexisten en el campo donde ejercen los traductores profesionales. Esto nos lleva a recalcar la necesidad de que estos profesionales se formen no solo en los diferentes tipos de idiomas, sino que además adquieran una amplia visión de la realidad compleja y desarrollen conocimientos y competencias de carácter interdisciplinario que les permita ejercer un servicio que se adecúe a las exigencias deontológicas de la profesión.

En este orden de ideas, el autor antes referido profundiza en los retos profesionales que se le imponen al traductor especializado y, a nuestro entender, también al intérprete público:

Cada rama tiene sus términos específicos referidos a alguna realidad y sólo los profesionales de estas ramas conocen su significado a profundidad, salvo uno: el traductor. El traductor especializado debe tener un conocimiento de ambos idiomas con respecto a una de estas ramas; por ende, el traductor debe tener los conocimientos o la capacidad de encontrar esos conocimientos, si los desconoce, para poder representar una idea en el idioma del texto al que se vaya a traducir.
(Martín, 2013, pp. 5-6).

Sin embargo, a pesar de la importancia de las labores de traducción e interpretación, en especial cuando son de carácter público, y de los variados y complejos conocimientos que deben poseer quienes las ejercen, no es sino hasta mediados del siglo pasado cuando empieza a configurarse en diversos países un tímido interés por crear los primeros centros de formación para la profesión de traductor e intérprete público y establecer una legislación que regule su ejercicio. En el caso específico de Venezuela, el marco legal que rige esta profesión se

circunscribe a la Ley de Intérpretes Públicos y a la Normativa que regula el Procedimiento para Intérpretes Públicos, promulgadas en 1956 y 2013 respectivamente.

Por otra parte, aunque las investigaciones sobre aspectos fundamentales de esta profesión han sido escasas en Latinoamérica, cabe destacar la valiosa producción académica desarrollada a partir del presente siglo. Al respecto, se recomienda revisar los trabajos de Chaia (2017), Chaia (2014), Gómez (2019) y Vargas (2017). Los dos primeros examinan la formación de traductores en la Argentina, y los dos últimos proporcionan una amplia mirada de este tema en Colombia, Venezuela y la Argentina, además de sistematizar una amplia bibliografía para quienes estén interesados en profundizar sobre esta área. Igualmente destacable resulta la investigación de Zuloaga y Quiroz (2018) sobre el desempeño mostrado por los candidatos a traductores e intérpretes públicos en Colombia.

Con la pretensión de continuar con esta misma línea de investigación, y considerando además que en el caso particular de nuestro país la indagación en torno a esta profesión se encuentra apenas en desarrollo, hemos querido aportar nuestra contribución mediante una investigación acerca del perfil general de los candidatos a certificarse como traductor e intérprete público en Venezuela en el período comprendido entre 2016 y 2019.

La presente investigación se fundamenta en la problemática referida al alto índice de candidatos que en nuestro país reprueban el examen de certificación para desempeñarse como intérprete público, y su objetivo se orienta a explorar los motivos, el grado de instrucción general, así como la formación y experiencia de estos candidatos en las áreas específicas de traducción e interpretación. Nuestro propósito es indagar sobre las posibles causas de esta situación sin pretender proporcionar respuestas concluyentes en torno a lo estudiado, sino más

bien ofrecer un punto de referencia que sirva para futuras investigaciones sobre esta profesión en nuestro contexto.

2. Motivación y justificación del estudio

Nuestra incursión en el ámbito oficial de la traducción e interpretación legal en Venezuela se inicia en julio de 2013, cuando el Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores, Justicia y Paz, órgano rector del ejercicio de esta profesión en el país, realiza una convocatoria a examen dirigida a los aspirantes a intérprete público en idioma inglés, luego de un lapso de dos años en el que, por razones que desconocemos, no se ordenó ningún llamamiento para tal fin.

Ante esta situación, y como era de esperarse, el número de aspirantes que se presentó fue elevado y, como usualmente sucede con este tipo de exámenes tanto en Venezuela como en el exterior, elevado fue también el número de aspirantes reprobados.

En esa oportunidad, mediante conversaciones informales con los candidatos, se observó que la población que presentaba el examen era heterogénea: iba desde egresados de la carrera de Traducción de la Universidad Central de Venezuela (referente en el área), con años de ejercicio en la traducción, la interpretación y en la enseñanza de ambas a nivel universitario, abogados con experiencia en traducción legal, hasta personas que nunca habían traducido o interpretado una unidad de sentido.

También concurrieron tanto aquellas personas conscientes de lo que normalmente se evalúa en un examen de esa naturaleza y que tenían meses –años incluso– preparándose y desarrollando las habilidades y competencias necesarias para hacer un buen papel en el examen y

luego cumplir con las exigencias que implica ser intérprete público, como aquellas que no tenían referentes concretos sobre las áreas de competencia que se evalúan en el examen de certificación, y que, por lo tanto, tenían un pronóstico bastante reservado sobre su desempeño.

Transcurrido el tiempo, hemos tenido la oportunidad de formar parte del jurado examinador de la prueba de certificación en nueve (9) ocasiones entre los años 2016 y 2019, y en cada una de ellas nos hemos percatado de que la población que lo presenta sigue siendo tan heterogénea como en aquel primer acercamiento: traductores y abogados con experiencia comprobable en el área, jóvenes que apenas iniciaban sus estudios universitarios, ingenieros, profesores, periodistas, deportistas, amas de casa y personas con antecedentes profesionales que, al menos a priori, no hacían suponer que tuviesen mayor formación en una materia tan especializada como es el caso de la traducción e interpretación legal.

En el ejercicio del rol de jurado, también hemos podido constatar que, a lo largo de este período de referencia, ha sido una constante el alto porcentaje de aspirantes que no aprueban el examen de certificación, por lo que de allí emerge la pregunta que motiva y guía nuestra investigación: ¿cuáles podrían ser los factores relacionados con el perfil previo de los aspirantes que podrían explicar esta situación? El hecho de que en nuestro país no se haya realizado ningún trabajo al respecto justifica el enfoque exploratorio de nuestro estudio.

3. Algunas notas en torno al examen aplicado en Venezuela y al perfil del aspirante a certificación

En Venezuela, tanto el examen de intérprete público como el ejercicio de la profesión son administrados por el Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores Justicia y Paz

mediante la Dirección General de Justicia, Instituciones Religiosas y Cultos. Su basamento legal

regulatorio se fundamenta en el siguiente ordenamiento jurídico:

1. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [CRBV, 1999].
Publicada en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453,
marzo 3, 2000.
2. Ley de Intérpretes Públicos promulgada en agosto 1956, publicada en la Gaceta
Oficial de la República de Venezuela 25.084; de fecha 1 de agosto de 1956.
3. Reglamento, dado por el Decreto 610 de fecha abril, 1995, publicado en la
Gaceta Oficial N° 4.915 Extraordinario de fecha 30 de mayo de 1995; y
4. Normativa que Regula el Procedimiento para Intérpretes Públicos, expedida en
la Gaceta Oficial número 40.179, de fecha 31 de marzo de 2013.

La legislación antes descrita, no establece taxativamente el perfil que deben tener los aspirantes o las credenciales que, en correspondencia, deben presentar antes de la realización del examen para su certificación. Sin embargo, deja claro que las personas certificadas serán responsables, conforme a las leyes, de la exactitud de las interpretaciones y traducciones que realicen bajo la pena de duras sanciones que van desde las multas hasta la suspensión de su título y el impedimento de seguir desarrollando sus funciones, lo que pone en evidencia la importancia que le asigna el Estado venezolano al correcto y ético ejercicio de la profesión, y supone además que quienes la ejerzan deben poseer las habilidades, destrezas, valores y conocimientos para tal fin.

En cuanto a las características del examen de certificación, en el Capítulo III, Sección I, los artículos 6 y 7 del Reglamento referido rezan, respectivamente, lo que sigue:

Artículo 6. El examen previsto por la Ley para la obtención del título de Intérprete Público constará de dos pruebas eliminatorias: una escrita, que tendrá una duración máxima de dos horas, y otra oral, que durará no más de treinta minutos.

Artículo 7. El presentante rendirá examen de castellano y del idioma en que aspire obtener el título, el cual versará sobre el dominio de ambas lenguas en su forma escrita y oral, aptitud para traducir del castellano al idioma correspondiente o viceversa.

Si bien las pruebas están orientadas a examinar el dominio oral y escrito de ambas lenguas, competencias centrales en el campo traductológico, existen otras competencias fundamentales que también son necesarias para el ejercicio adecuado de la profesión de intérprete público. Por esta razón, con el paso del tiempo, esta disposición se ha ido actualizando *de facto* mediante la intervención de jurados expertos que han contribuido a la ampliación de los aspectos evaluados en el examen. Esto acarreó que, paulatinamente, se haya venido elevando el nivel de exigencia para la aprobación de la certificación, lo que implica también que los aspirantes a certificarse deban tener un perfil profesional más ajustado a estos requerimientos.

En razón de lo anterior, el examen de certificación consta actualmente de tres partes en las que se evalúan, además las competencias orales y escritas mínimas que debe poseer un intérprete público, aquellas que tienen que ver con los conocimientos del área legal en la cual ejercerá. Igualmente, se le asigna un peso específico tanto a la interpretación como a la traducción. A continuación presentamos más detalles sobre ella:

3.1. Breve descripción del examen

El examen es un instrumento de evaluación de carácter público mediante el cual se califica al ciudadano interesado en obtener la certificación para incursionar en el ejercicio de la profesión como traductor e intérprete público, de conformidad con la normativa que rige la materia.

3.1.2. Parte I: Examen de interpretación

En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Capítulo III, artículo 49, numeral 3, se establece que:

Toda persona tiene derecho a ser oída en cualquier clase de proceso, con las debidas garantías y dentro del plazo razonable determinado legalmente por un tribunal competente, independiente e imparcial establecido con anterioridad. Quien no hable castellano o no pueda comunicarse de manera verbal, tiene derecho a un intérprete.

Asimismo, en la Ley de Intérpretes Públicos (1956), en su artículo 2 se estipula que:

El aspirante al título de Intérprete Público deberá someterse a un examen de castellano, de los idiomas correspondientes y demás conocimientos necesarios y obtener en cada materia la calificación exigida por la Ley de Educación para ser aprobado.

Por tal razón, esta primera parte del examen está orientada a evaluar la capacidad de interpretación de los aspirantes del español al inglés, para así garantizar los derechos civiles de

las personas involucradas en los juicios y procedimientos legales y que requieran de la intervención de un intérprete cualificado.

En este sentido, la prueba simula una situación en la que un intérprete público le interpreta de manera simultánea a un hipotético imputado/acusado/demandado/sentenciado, que no hable español, un texto oral similar a uno que se escucharía en un juicio oral. Evidentemente, el aspirante a intérprete público deberá demostrar su capacidad de comunicarle a la persona lo que se está discutiendo, a fin de que esa persona esté informada en todo momento de qué se está diciendo, y así asegurar el debido proceso.

3.1.3. Parte II: Examen de traducción del español a la lengua extranjera

En el referido examen, se evalúa la capacidad del aspirante para traducir del español al inglés un texto con contenido legal. La extensión del texto establecida por la Ley de Intérpretes Públicos es de 300 a 400 palabras, y los aspirantes tienen 60 minutos para traducir y revisar sus traducciones antes de entregarlas. La traducción se registra en hojas con sello ministerial que son entregadas al momento de presentar la prueba, por lo que la traducción se hace de forma manuscrita. El uso de diccionarios, glosarios o fuentes de consulta terminológica no está permitido.

Una vez transcurridos los 60 minutos, los aspirantes deben desalojar la sala en donde se realiza el examen y los jurados proceden a la revisión mediante un *corrigée* preparado para tal efecto y un baremo de corrección.

En aras de evitar cualquier posibilidad de favoritismo en la corrección de los exámenes, los aspirantes no identifican sus nombres y apellidos. En su lugar registran, a modo de elemento

de identificación, sus números de cédula de identidad y de acta que el Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores, Justicia y Paz le asigne.

Luego de haberse revisado todos los exámenes correspondientes a la parte II, se entregan las calificaciones. Solo aquellos aspirantes que lo hayan aprobado avanzan al tercer y último examen. Los no aprobados en esta instancia quedan eliminados automáticamente.

3.1.4. Parte III: Examen de traducción de la lengua extranjera al español

En este examen, se evalúa la capacidad del aspirante de traducir del inglés al español un texto con contenido legal. Para este examen, también aplican todas las consideraciones de la parte II en lo concerniente a la extensión, la duración, la prohibición de uso de materiales de consulta, la corrección, la identificación, entre otros parámetros.

Luego de la revisión de los exámenes, se entregan las calificaciones, y aquellos aspirantes que hayan aprobado este tercer y último examen son quienes obtendrán el título de intérprete público en dicho idioma. Posteriormente, el Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores, Justicia y Paz convoca a quienes aprobaron el examen a un acto de conferimiento de títulos. Luego, estas personas deben dar cumplimiento a una serie de formalidades legales a fin de que su nombre, cédula de identidad e idioma en el que aprobó el examen sean publicados en la Gaceta Oficial. Es en ese momento cuando el aspirante se convierte oficialmente en Intérprete Público.

Cabe señalar que, de conformidad con el Artículo 13 del Reglamento de la Ley de Intérpretes, los aspirantes cuentan con tres intentos para aprobar dicho examen. Si algún

aspirante no logra aprobar el examen en tres oportunidades, no se le permitirá asistir a una nueva convocatoria.

4. Diseño metodológico

Esta investigación es de tipo exploratoria-descriptiva, con un diseño no experimental sustentado en un estudio de campo para el cual se recurrió a la técnica de la encuesta. Optamos por esta estrategia de investigación ya que, en concordancia con los planteamientos de Kuznik, Hurtado y Espinal (2010), consideramos que es la más idónea para caracterizar aspectos específicos de una población:

La encuesta además de ser una técnica de recogida de datos, se ha convertido en un método muy usual de investigación social, dada su gran versatilidad, la variedad de campos de aplicación, así como su capacidad de describir las características sociales de los colectivos estudiados e inferir conclusiones extensivas a la totalidad de dichos colectivos. (Kuznik, Hurtado y Espinal, *op. cit.*, p. 318)

En este sentido, el desarrollo del estudio se enmarcó en el contexto de la investigación social que nos permitió tener un primer acercamiento al perfil previo requerido de los candidatos que se postulan para presentar el referido examen. Para ello, como instrumento de recolección de datos, elaboramos un cuestionario que se aplicó a las personas que acudieron a las convocatorias realizadas durante el período 2016-2019 para obtener la certificación de traductores e intérpretes públicos.

5. Población del estudio

La población de nuestro estudio estuvo constituida por la totalidad de ciento ocho (108) aspirantes a certificarse como Traductor e Intérprete Público que se presentaron a las nueve (9) convocatorias realizadas durante el transcurso de los años 2016 al 2019. Se trata de personas con edades comprendidas entre los 18 y 60 o más años provenientes de distintos estados del país. El estudio tuvo un alcance nacional, ya que la población considerada abarcó a la totalidad de aspirantes de todo el país que optaron a la certificación durante este período de referencia, en un proceso centralizado que se realiza en la sede del Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores Justicia y Paz, ubicada en el Distrito Capital.

6. Procedimiento de investigación

Para la aplicación de la encuesta, se invitó a los aspirantes a completar, de forma voluntaria, un cuestionario antes de la presentación del examen de certificación, puesto que hacerlo luego implicaba el riesgo del prejuicio y sus respuestas pudieran no reflejar la sinceridad esperada en relación a sus motivaciones y formación o experiencia en las áreas de traducción, interpretación y derecho. Se trató de una encuesta exploratoria y descriptiva, basada en los criterios de Kuznik, Hurtado y Espinal (2010), quienes plantean que esta puede tener un carácter exploratorio y permitir un primer acercamiento al fenómeno o tema estudiado para, así, identificar características generales del problema que permitan detallar con precisión, normalmente en términos de porcentajes y promedios, las cualidades particulares del fenómeno observado. En este sentido, García (1994) ratifica que la encuesta es:

Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y se analiza una serie de datos de una

muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (p. 147).

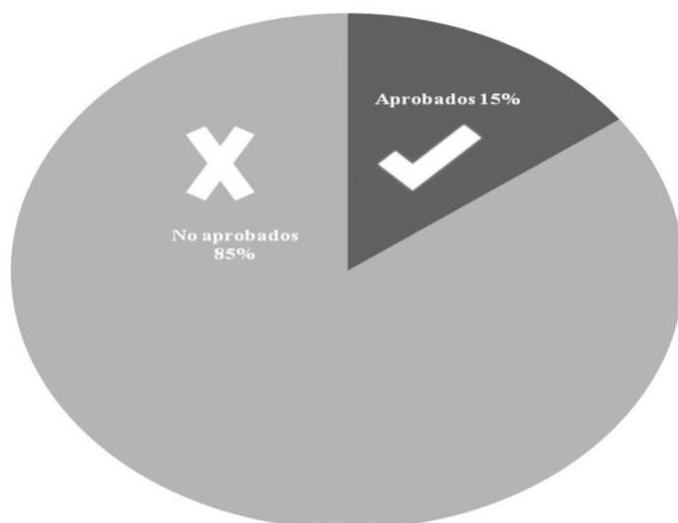
En nuestro caso, aplicamos la encuesta mediante un cuestionario semiestructurado que fue sometido a la validación de expertos. Este instrumento se estructuró en torno a catorce (14) preguntas relacionadas con las categorías: formación, experiencia profesional, motivaciones y datos personales. A los fines de este artículo, se mostrarán los hallazgos más relevantes encontrados mediante el análisis de los datos recogidos relacionados con el porcentaje de aprobación del examen y el perfil general de los candidatos en cuanto a las categorías manejadas.

7. Resultados

7.1. En cuanto al porcentaje de aprobación del examen

Los resultados obtenidos muestran que, de las 108 personas que concurrieron a las diferentes convocatorias y presentaron el examen de certificación durante los años 2016 y 2019, solamente 16 lograron aprobarlo. Esto equivale a un porcentaje de aprobación y reprobación de 15% y 85 % respectivamente, lo cual devela, tal como se observa en la Figura 1, una alta incidencia de reprobados en el lapso estudiado.

Figura 1. *Porcentaje de aprobación de examen*

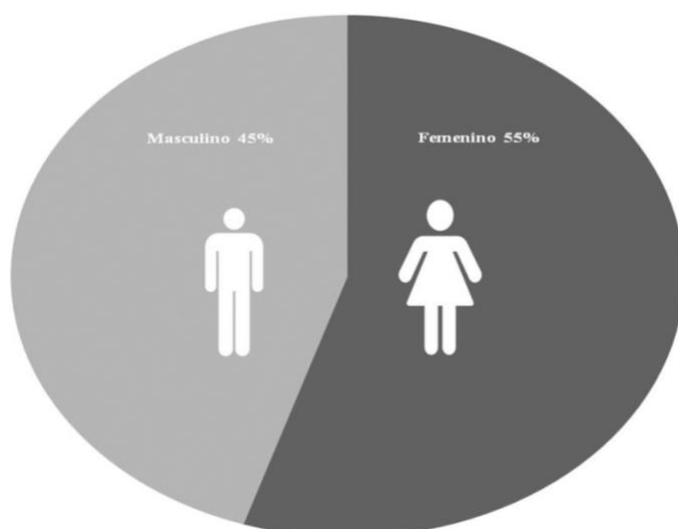


7.2. En cuanto al perfil demográfico

7.2.1. Sexo

Del total de los aspirantes encuestados, 59 fueron del sexo femenino y 49 del masculino. Esto representa, como se observa en la siguiente figura, el 55% y el 45% respectivamente:

Figura 2. Distribución por sexo



7.2.2. Edad

Las edades de los aspirantes oscilaron entre los 18 y más de 60 años, encontrándose que la mayor cantidad de personas está concentrada en los grupos etarios comprendidos entre los 18 y los 29 años (31 personas) y entre los 30 y los 39 años (26 personas). Estos dos rangos de edad representan, respectivamente, el 29% y el 25% de la población sujeta a estudio lo que, en suma, arroja el 54% de dicha población (57 personas).

En el rango de edad establecido entre los 40 y 49 años, se ubica el 19% de los aspirantes (21 personas), y el 17% de la población (19 candidatos) está dentro del rango que va desde los 50 a los 59 años. Solo el 9% de la población reporta tener 60 años o más (10 personas). Una persona no respondió a esta pregunta. Los resultados respectivos se muestran en la Tabla 1 y en la Figura 3.

Tabla 1.

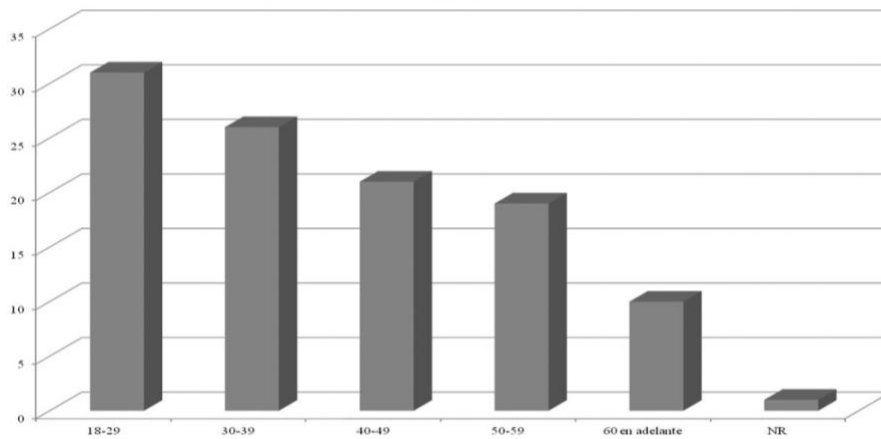
Distribución por rango etario

Edades de aspirantes a Traductor e Interpretes Públicos		
Años	Cantidad	Porcentaje (%)
18-29	31	29%
30-39	26	25%
40-49	21	19%
50-59	19	17%
60 en adelante	10	9%

NR (no responde)	1	1%
TOTAL	108	100%

Figura 3.

Distribución por rango etario



La Figura 3 permite observar que el rango etario de las personas encuestadas estuvo representado, significativamente, por ciudadanos con edades asociadas a la plena actividad laboral (más del 60%), razón por la cual se fundamenta la necesidad de enriquecer los conocimientos, competencias y habilidades de los ciudadanos que aspiran obtener la certificación para ser traductor e intérprete público.

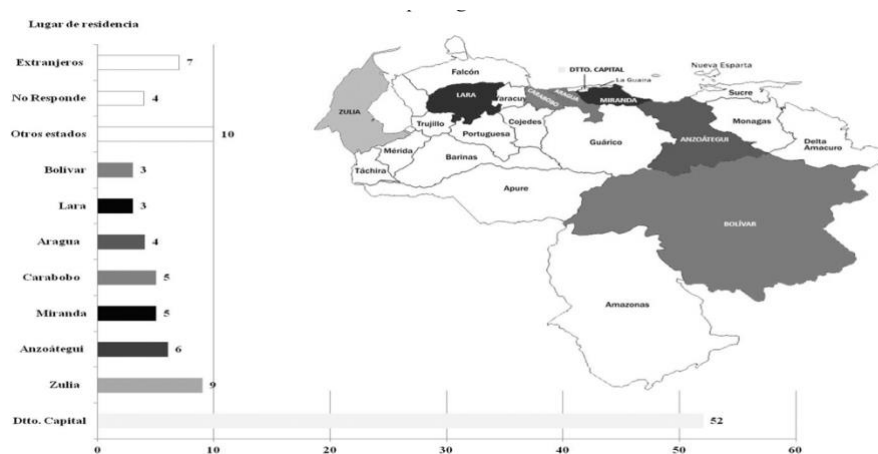
7.2.3. Lugar de residencia

En este aspecto, es de destacar que el 48% de la población (52 personas) responden residir en el Distrito Capital, que forma parte de la ciudad de Caracas, capital de la República Bolivariana de Venezuela; mientras que el 42% (45 personas) refieren residir en el interior del

país y, un 6% (7 personas) contestó haber residido en el exterior. Cuatro personas no respondieron a esta pregunta. Estos datos se ilustran en la Figura 4.

Figura 4.

Distribución por lugar de residencia



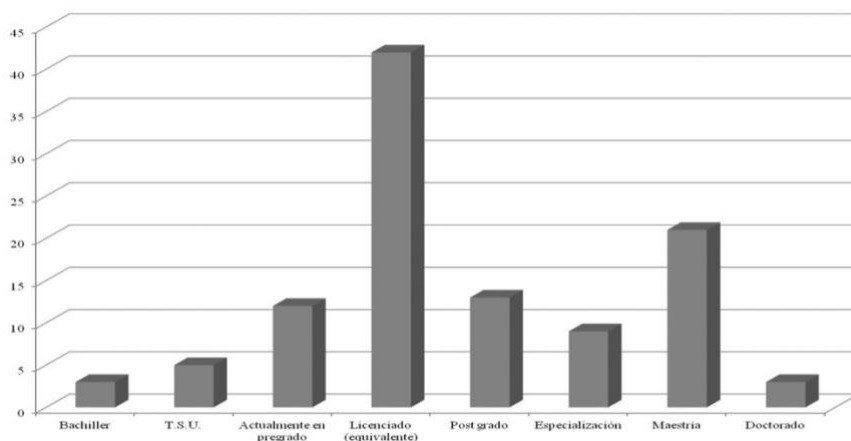
7.3. En cuanto a la formación de los aspirantes

7.3.1. Grado de Instrucción

Con respecto al grado de instrucción de los aspirantes, la encuesta revela que 39% (42 personas) de la población respondió ser licenciado o su equivalente, un 19% se concentra entre los niveles de Bachiller, Técnico Superior Universitario (TSU) o, cursando aún su pregrado (3, 5 y 12 personas, respectivamente). El 12% (13 personas) responde poseer un postgrado sin especificar si se trata de una especialización, una maestría o un doctorado, lo cual podría sugerir que es un dato no confiable. El 8% de la población dice poseer una especialización, el 19% una maestría y el 3% un doctorado (9, 21 y 3 personas, respectivamente), La Figura 5 nos ilustra estos resultados:

Figura 5.

Distribución por grado de instrucción

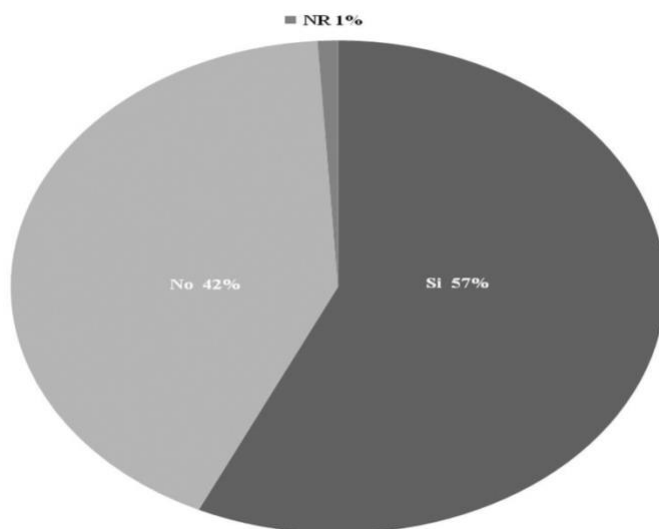


7.3.2. Instrucción formal en traducción

A la pregunta realizada a los encuestados en cuanto a si poseen o no instrucción formal en traducción, el 57% respondió que sí, el 42% que no y el 1% no respondió. Es de resaltar este dato por su significación, puesto que implica que poco menos de la mitad de los aspirantes a certificarse como traductor e intérprete público manifestó no haber recibido instrucción formal en el área para la cual aspiran titularse.

Figura 6.

Instrucción formal en traducción



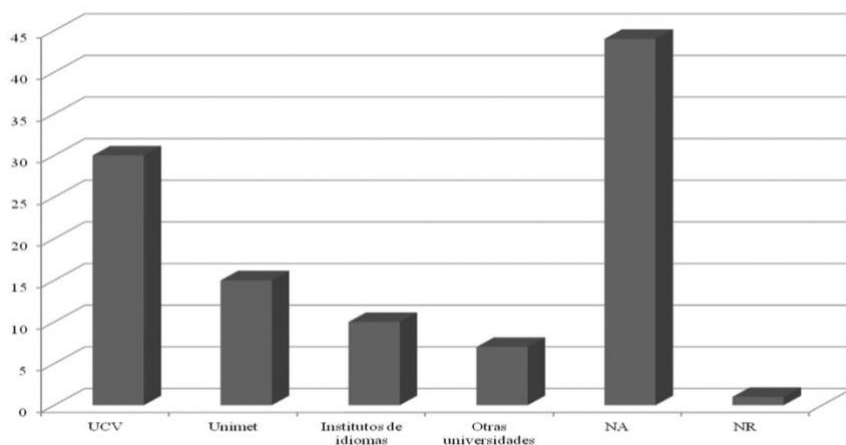
7.3.3.

Distribución por centros de estudios

En cuanto a los centros de estudio de los cuales egresaron los aspirantes con formación académica en traducción, el 28% (30 personas) informó haber egresado de la Universidad Central de Venezuela, y el 14% (15 personas) de la Universidad Metropolitana, ambas referentes en la formación de traductores e intérpretes en Venezuela. El 9% de esta población (10 personas) se formó en centros no universitarios y el 6% restante (7 personas) en otras universidades, tal y como lo muestra la Figura 7.

Figura 7.

Distribución por centros de estudios



7.3.4. Formación en alguna rama del Derecho

El 56% (60 personas) de los aspirantes a certificarse como traductor e intérprete público durante el lapso de estudio, manifestó no poseer formación en alguna área del Derecho, un 37% (40 personas) contestó que sí la posee y el 7% restante (8 personas) no respondió esta pregunta. Así lo muestran la Tabla 2 y la Figura 8.

Tabla 2.

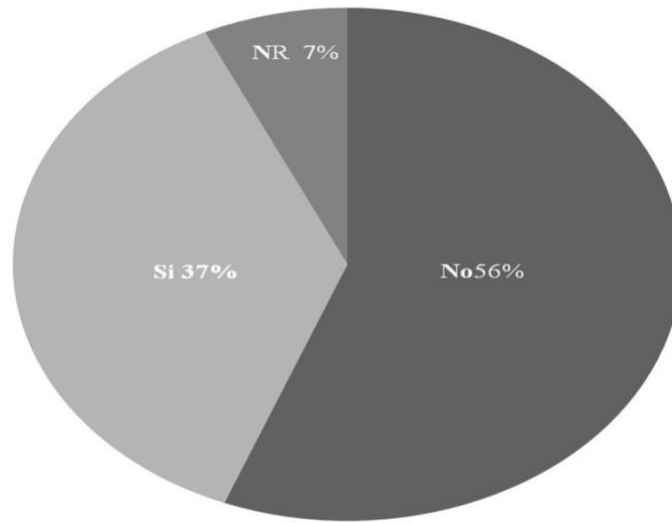
Formación en rama del Derecho

Horas de experiencia en Interpretación (aproximado)	Cantidad	Porcentaje
SI	40	37%
NO	60	56%
N/R (no responde)	8	7%
Total	108	10

		0%
--	--	----

Figura 8.

Formación en rama del Derecho

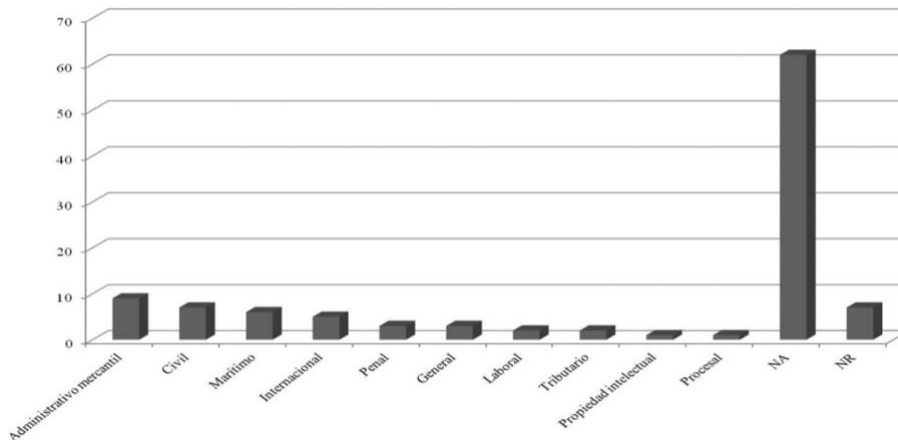


En la Figura 8, se evidencia que de los 108 ciudadanos que asistieron al llamado de las convocatorias para presentar el examen de certificación, 60 personas (56%) indicaron que no tienen formación en Derecho, mientras que 40 personas (37%) sí manifiesta poseer conocimientos en esta área. Esta pregunta no fue respondida por 8 personas (7%).

De las 40 personas que respondieron estar formadas en alguna área del Derecho, 39 especificaron en qué área de esta disciplina en particular, mientras que una sola persona no respondió. Al respecto, la mayor cantidad de candidatos reportó poseer formación en las ramas correspondientes al Derecho Mercantil, Civil, Marítimo e Internacional (9, 7, 6 y 5 aspirantes, respectivamente, lo cual correspondería al 68% de ese total de personas que respondieron afirmativamente). El resto se encuentra distribuido entre las ramas Penal, General, Laboral, Tributario, Propiedad Intelectual y Procesal, tal y como puede observarse en la Figura 9:

Figura 9.

Formación en rama del Derecho

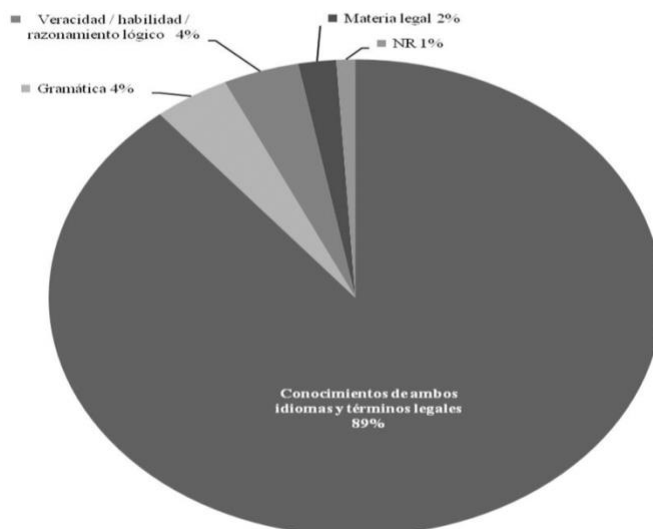


7.3.5. *Conocimientos necesarios para aprobar el examen*

Al interrogar a los participantes en cuanto a cuáles son los conocimientos que se requieren para aprobar el examen de certificación, se obtuvo que el 89% de ellos estimó que se debe tener conocimientos relativos a ambos idiomas y a los términos legales, sin considerar que lo que se evalúa en realidad, fundamentalmente, es la capacidad traductológica y de interpretación de los candidatos. La Figura 10 muestra, además, que un 4% de la población piensa que lo que se examina es la gramática; otro 4% de ellos respondió que es la veracidad, la habilidad y el razonamiento lógico, y un 2 % afirma que se trata solo de la materia legal. El 1% restante no respondió a esta pregunta.

Figura 10.

Conocimientos para aprobar examen

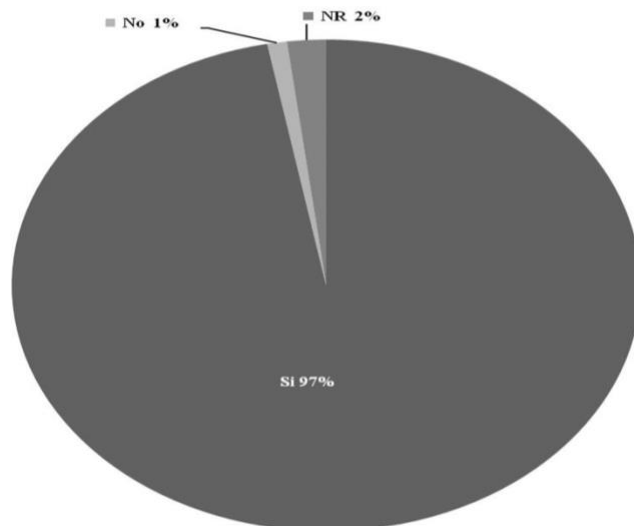


7.4. Capacidad y experiencia de los candidatos en cuanto a la traducción e interpretación

A la pregunta ¿Estima Ud. que posee capacidad para ejercer como intérprete público?, el 97% contestó que sí, el 1% que no y el 2% restante no respondió. Estos datos se ilustran en la Figura 11.

Figura 11.

Capacidad y experiencia en traducción e interpretación

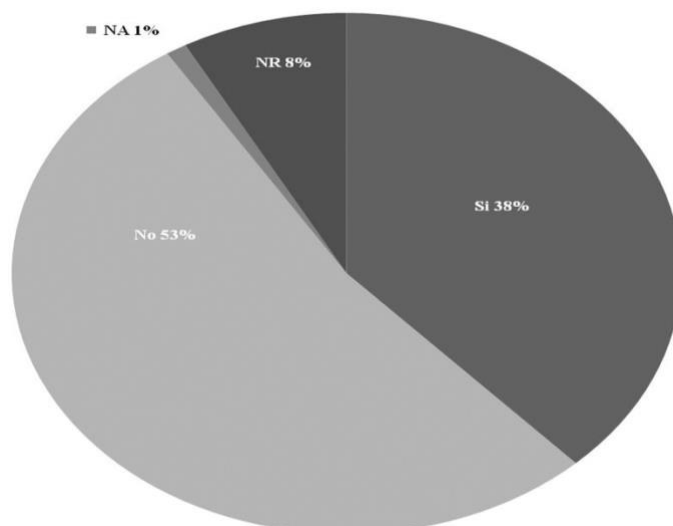


7.4.1. De la experiencia en interpretación

A pesar de que en la interrogante anterior casi la totalidad de la población respondió estar capacitado para ejercer como intérprete público, al preguntar por la experiencia en el área, el 53% de la población dijo no tener experiencia alguna en la interpretación, mientras que solo el 38% manifestó poseerla. El 8% se abstuvo de responder esta interrogante. La Figura 12 da cuenta de estos resultados:

Figura 12.

Experiencia en interpretación



7.4.2. *Del Total de horas de experiencia en la interpretación*

Por otra parte, al consultar a los encuestados por el número de horas aproximadas que posee de experiencia en la interpretación (simultánea o consecutiva), se obtuvo que apenas el 2% (2 personas) reportó contar con más de 500 horas de experiencia en interpretación, el 17% (18 personas) dijo tener entre 1 y 250 horas de experiencia, y el 5% (5 personas) entre 251 y 500 horas, lo que indica que, ni aún agrupando a los aspirantes que reportaron tener horas de experiencia, se lograría alcanzar el 38% de personas que en la pregunta anterior reportaron tener experiencia en el área. Estos resultados se muestran en la Tabla 3:

Tabla 3.

Aproximación en horas de interpretación

Horas de experiencia en Interpretación (aproximado)	Cantidad	Porcentaje
1-250	18	17%

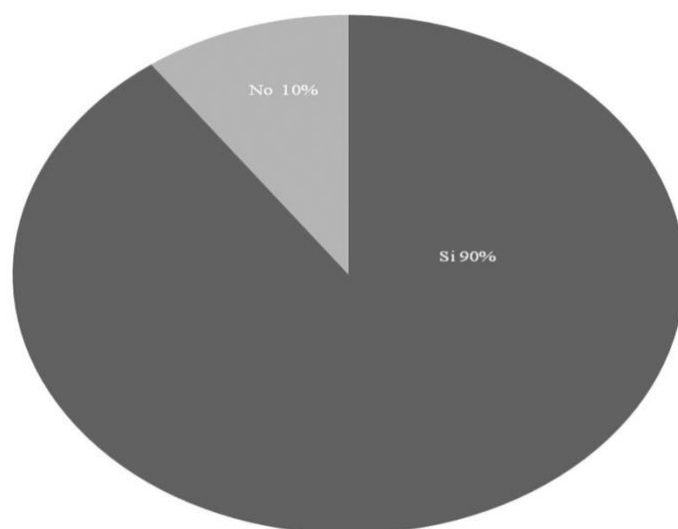
251-500	05	5%
+ 500	02	2%
NA (no aplica)	59	54%
NR (no responde)	24	22%
Total	108	100%

7.4.3. De la Experiencia en la traducción

Al consultar a los aspirantes en cuanto a su experiencia en el área específica de la traducción, casi la totalidad de ellos, el 90%, manifestó tenerla, mientras que el 10% restante respondió que no la posee. Así lo muestra la Figura 13:

Figura 13.

Experiencia en traducción

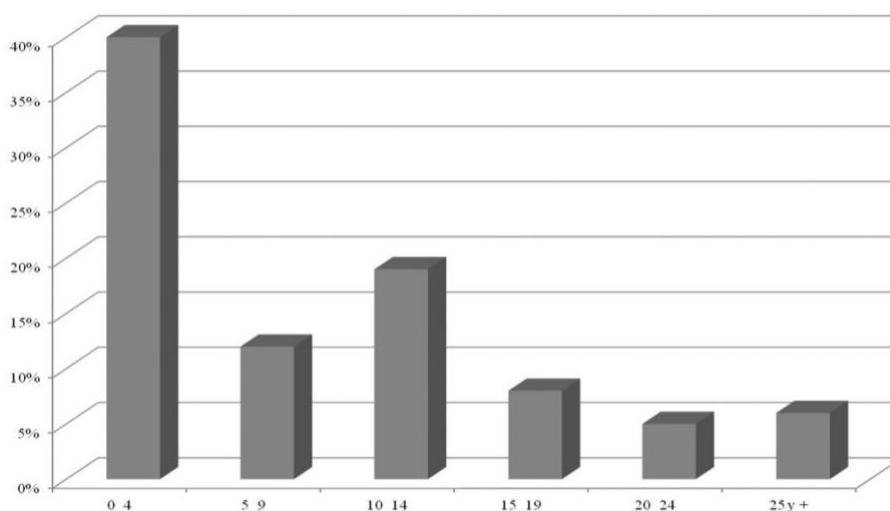


7.4.4. De la antigüedad como aval de experiencia en traducción

Según se puede observar en la Figura 14, del 90% de las personas que a la pregunta anterior respondieron tener experiencia en traducción, el 40% expresó contar con entre menos de uno y 4 años de experiencia, 12% entre 5 y 9 años, 19% entre 10 y 14 años, 8% entre 15 y 19 años, 5% entre 20 y 24 años, y 6% dice tener más de 25 años de experiencia en la traducción. De modo que los participantes reportaron una mayor experiencia en la traducción que en el área de la interpretación.

Figura14.

Tiempo como profesional de la traducción



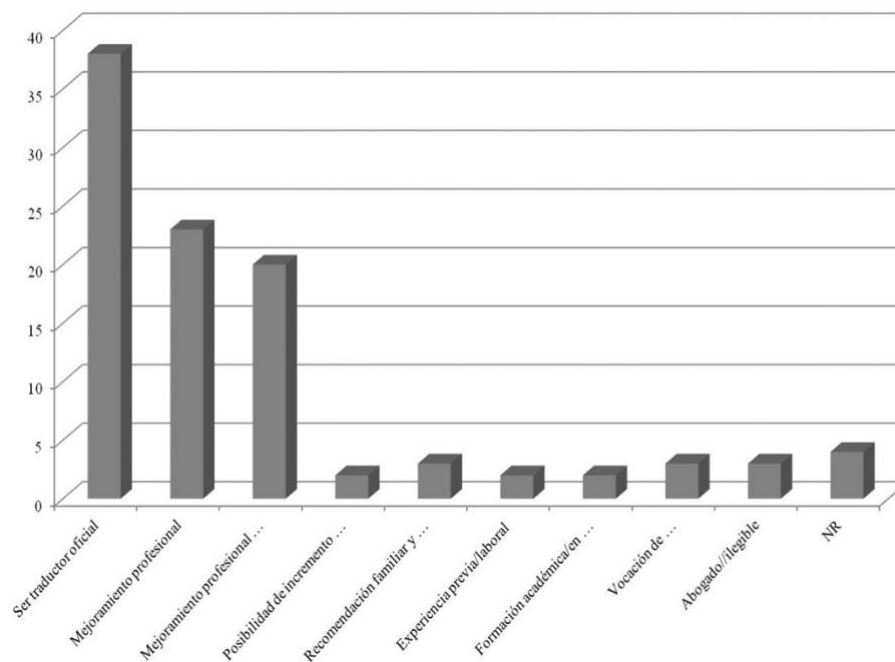
7.5. Aspectos motivacionales

Con respecto a la pregunta sobre las razones que motivaron a los aspirantes a tomar el examen para certificarse como Traductor e Intérprete Público, resultó que del 96% de las personas que respondieron a esta pregunta, el 81% alegó las siguientes razones: deseo de ser

traductor oficial; mejoramiento profesional; y mejoramiento profesional con miras a ofrecer servicios privados (38%, 23% y 20%, respectivamente). El 15% restante de los aspirantes refirió las razones que siguen: posibilidad de incremento de ingresos y oportunidades de empleo; por recomendación familiar; desarrollo personal; experiencia previa en el área; por formación académica previa en el área y, por último, por vocación de servicio y ayudar a extranjeros privados de libertad. El 4% de la población no respondió a esta pregunta. La Figura 15 permite visualizar de forma integrada estos resultados:

Figura 15.

Aspectos motivacionales



7.6. Otros aspectos de interés

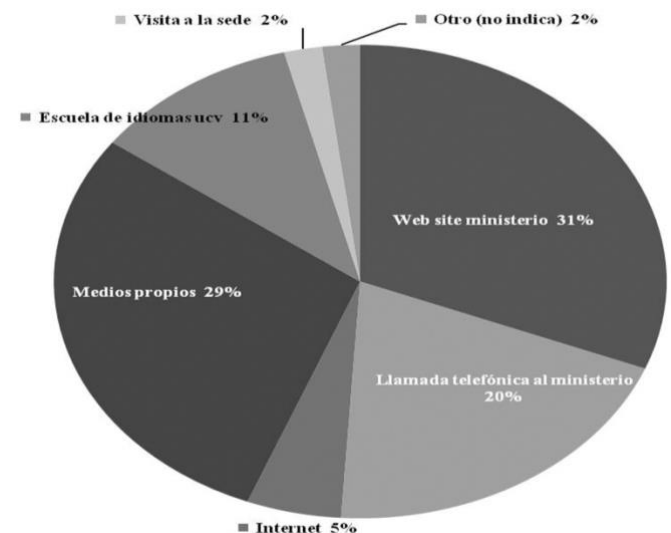
Se consideró importante incluir este apartado para referir un aspecto que, si bien no guarda relación directa con las categorías abordadas para la exploración del perfil de los aspirantes, ni con su posible vinculación con el elevado porcentaje de reprobados en el examen certificación, sirve a los fines de proporcionar información al órgano competente de administrar los exámenes y el ejercicio de la profesión de Traductor e Intérprete Público, es decir, al Ministerio del Poder Popular de Relaciones Interiores, Justicia y Paz.

7.6.1. De la convocatoria a exámenes

La encuesta revela que apenas un 31% de los aspirantes se enteró de la convocatoria a exámenes por el correo oficial del Ministerio del Poder Popular de Relaciones Interiores, Justicia y Paz, el resto lo supo por medios propios, ya sea visitando o llamando a la sede, a través de la Escuela de Idiomas de la Universidad Central de Venezuela (UCV) o por Internet. Esto indica que la convocatoria debe ser mejorada, en el sentido de procurar una mayor difusión a través de todos los medios digitales de los que disponga el Ministerio, tal y como lo muestra en la Figura 16.

Figura 16.

Difusión de convocatoria en medios de comunicación



8. Discusión y sugerencias

El estudio confirmó que, efectivamente, existe un alto porcentaje de reprobados en el examen para la certificación de Traductor e Intérprete Público aplicado en Venezuela, al menos durante el período en revisión comprendido entre los años 2016 y 2019. A este respecto, vale destacar que no existe en el país ningún estudio que se aproxime a las causas de esta realidad que, sin duda, podría analizarse de distintas maneras. Sin embargo, nuestro interés estuvo centrado en hacer un primer acercamiento al perfil general de los aspirantes a certificarse, para así comenzar a explorar las razones de este bajo desempeño.

En ese sentido, pudo observarse, en cuanto al perfil referido, que los datos demográficos de esta población revelan que se trata de un grupo con una mayor afluencia de mujeres por sobre los hombres, mayoritariamente residentes en la capital del país, en la que disponen, además, de

mejores oportunidades de empleo y mayor desarrollo económico, los centros de estudios que son referentes en la formación de traductores e intérpretes, así como la sede para la presentación de los exámenes de la que dispone el Ministerio del Poder Popular de Relaciones Interiores Justicia y Paz, órgano que se encarga de administrarlo en el país. Por tal razón, existe un alto porcentaje de personas que, aunque residen en diferentes estados del interior del país, deben trasladarse a Caracas para tener la oportunidad de presentarlo. Además, como dato curioso, se presentaron personas que residían en el exterior y que decidieron certificarse en Venezuela.

Por otra parte, las edades del grupo se concentran en rangos de máxima productividad laboral o, incluso, de formación académica en curso. No obstante, la encuesta revela que las personas mayores de 50 años mantienen interés en certificarse como traductores e intérpretes, tal vez por las posibilidades de empleo por cuenta propia que esto podría generar, dado que en Venezuela, a pesar de que no es obligatorio, las edades para el retiro de las funciones laborales establecido por la ley son de 55 años para las mujeres y de 60 para los hombres. De hecho, en general, las motivaciones para la presentación del examen más referidas entre los encuestados fueron, precisamente el deseo de ser traductor oficial y el mejoramiento profesional, con miras a ofrecer servicios privados en el área. Podría decirse, de acuerdo con los resultados obtenidos, que el aspecto vocacional no es el más relevante para los aspirantes.

En lo referido al grado de instrucción de los participantes, se pudo constatar que un alto porcentaje son licenciados, pocos con postgrados y algunos bachilleres o con un nivel de técnico superior universitario. La mayoría de estos aspirantes informó no contar con conocimientos precisos sobre lo que se evaluaría en el examen. De hecho, el 89% estimó que solo era necesario

poseer conocimientos de ambos idiomas y de términos legales, sin considerar la necesidad de poseer también capacidad traductológica y de interpretación.

Los aspectos de formación y experiencia de los candidatos en el campo de la traducción y la interpretación son los resultados más álgidos encontrados en nuestro estudio puesto que en ellos se observa una debilidad importante. En este sentido, se observó que menos de la mitad –el 42% de los aspirantes a certificarse como Traductor e Intérprete Público– manifestó no haber recibido instrucción formal en el área para la cual aspiran titularse. Además, el 56% expresó no poseer formación en alguna área del Derecho, considerada fundamental en el ejercicio oficial de la profesión, a los efectos de orientar el buen desenvolvimiento de las relaciones jurídicas, entre las partes involucradas.

Por otra parte, a pesar de que casi la totalidad de los aspirantes confirmaron estar capacitados para ejercer como traductores e intérpretes públicos, la experiencia que dicen poseer en el área es muy poca. En el caso de la interpretación, el 53% de la población dijo no tener experiencia alguna y, entre quienes dicen poseerla, solo el 1% sobrepasa las 500 horas en el ejercicio profesional, lo cual es poco, siendo que estas habilidades y destrezas se desarrollan con la práctica.

Se observó, también, una tendencia entre los candidatos a tener mayor experiencia en el campo de la traducción que en el de la interpretación, sin embargo, el 40% de los encuestados expresó contar solamente entre menos de uno y cuatro años de experiencia.

Por todo lo anterior, consideramos que el desempeño de los candidatos en la prueba para su certificación durante el lapso en estudio, pudo haberse afectado negativamente dada su insuficiente formación y experiencia en el campo examinado.

Finalmente, se considera importante sugerir al ente competente, Ministerio del Poder Popular de Relaciones Interiores, Justicia y Paz, la construcción de un baremo contentivo del listado de requerimientos profesionales y experienciales con los que deberían contar los aspirantes para poder optar a la certificación de ley.

Referencias

Chaia, M. (2017). La formación de traductores en las universidades públicas argentinas.

Synergies Argentine. (5), 93-108.

Chaia, M. (2014). Los traductorados en Argentina: Una aproximación al estado de la cuestión.

Segundo Ateneo Interuniversitario de Traductología. La formación para la traducción. La Plata, agosto 25 y 26, 2014. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1-17.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999) . Gaceta Oficial de la República

Bolivariana de Venezuela N° 5453, marzo 3, 2000. Imprenta Nacional. Caracas.

Decreto No. 610 contentivo del Reglamento de Ley de Interpretes Públicos. (1995). Gaceta

Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 4.915, Extraordinario de fecha mayo 30, 1995.

García, M. (1994). La encuesta. En M. García, J. Ibañez y F. Alvira, (eds). *El análisis de la*

realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. (pp.147-176) Madrid: Alianza Universidad Textos. (pp.147-176).

- Gómez, N. (2019). La formación de traductores en Hispanoamérica: un vistazo a los programas de grado en traducción en seis instituciones de Argentina, Colombia y Venezuela. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*. 12 (1), 11-50.
- Kuznik, A., Hurtado, A. y Espinal, A. (2010). El uso de la encuesta de tipo social en Traductología. Características metodológicas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*. (2), 315-344. Universitat de València Alicante, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265119729015.pdf>
- Ley de Intérpretes Públicos. (1956). Gaceta Oficial de la República de Venezuela No. 25. 084. Agosto, 1, 1956. Caracas, Venezuela.
- MARTÍN, J. (2013). Traducciones jurídicas: Competencias del traductor e impacto en su interpretación. Trabajo de Grado de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Bogotá: Universidad EAN.
- Normativa que Regula el Procedimiento para Intérpretes Públicos (2013). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 40.179. Caracas, Venezuela, mayo 31, 2013.
- Vargas, F. (2017). Los estudios de traducción en Hispanoamérica. Un estudio bibliométrico de la producción publicada en revistas con filiación hispanoamericana. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*. 10 (2), 5-45.
- Zuloaga, J. y Quiroz, G. (2018). Análisis del desempeño de candidatos a traductor e intérprete oficial en Colombia. *Cadernos de Tradução. Florianópolis*. 38 (2), 263-293.

¿Existe una brecha entre las creencias de los docentes de ELSE en Argentina sobre el potencial comunicativo de las metáforas conceptuales y su uso real en el aula?

*Adriana Elizabeth Lafulla*¹⁷

Centro Universitario Internacional de Barcelona (Universidad de Barcelona)

✉ alafulla@gmail.com

Recibido: 18/8/2022

Aceptado: 30/8/2022

Resumen

Este trabajo está basado en la investigación realizada para la tesis de Maestría de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) y Segunda Lengua (L2) del Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA), Universidad de Barcelona. En el marco de ese estudio mixto y a partir de un enfoque cognitivo, buscamos explorar el potencial comunicativo de las

¹⁷ *Adriana Elizabeth Lafulla* es Traductora Pública, Literaria y Científico-Técnica en Idioma Inglés de la Universidad de Belgrano (UB), donde concluyó la Maestría en Traducción (tesis en preparación). Obtuvo el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona con la máxima calificación. Actualmente es profesora de la asignatura Trabajo Final del Traductorado de Inglés e investigadora de la UB en el área de Lenguas. Asimismo, se desempeña como traductora independiente especializada en textos técnicos y académicos. Actuó como perito-traductora del Poder Judicial de la Nación Argentina y acredita más de quince años de experiencia en coordinación de proyectos bilingües en empresas multinacionales.

metáforas conceptuales como recurso desarrollador de la competencia comunicativa en la enseñanza de ELE/L2, pero desde la perspectiva de las creencias y experiencia docentes en la República Argentina, donde parece no haber literatura sobre este tema en particular. Algunos hallazgos han demostrado que los profesores creen que las metáforas conceptuales resultan una herramienta de aprendizaje muy útil y con alto impacto en la habilidad comunicativa de los aprendientes, específicamente en las competencias estratégica y pragmática, así como en las estrategias de aprendizaje socioafectivas. Sin embargo, también se observa que, en cierto sentido, parece haber una brecha entre la influencia que los profesores le atribuyen a las metáforas conceptuales en el aprendizaje de ELE/L2 y el uso real y efectivo que hacen de ellas en el aula. Por ello, nos parece interesante profundizar en este aspecto que invita a generar una posible línea de investigación desde uno de los tantos abordajes del uso de metáforas conceptuales en ese ámbito de enseñanza en la República Argentina.

Palabras clave: creencias docentes, metáforas conceptuales, competencia comunicativa, uso real y efectivo de metáforas conceptuales

Abstract

This paper is based on the research carried out for the final project for the Master's Degree in Teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) and Second Language (SSL) at Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA), Universidad de Barcelona. Within the framework of this mixed study and from a cognitive approach, we sought to examine the communicative potential that we think conceptual metaphors have as a tool for developing communicative competence in SFL/SSL teaching, but from the perspective of teachers' beliefs

and experience in the Argentine Republic, where there is not much literature on the topic. Some findings of this work have shown that teachers believe that conceptual metaphors are a very useful learning resource with a high impact on learners' communicative ability, specifically on strategic and pragmatic competences, as well as on socio-affective learning strategies. However, the analysis reveals that, in a certain sense, there seems to be a gap between the relevance that teachers attribute to conceptual metaphors in the teaching/learning process of SFL/SSL and the actual use they make of them in the classroom. Therefore, it seems interesting to delve into this aspect and generate a possible line of research from one of the many approaches to the use of conceptual metaphors in this field in Argentina.

Keywords: teacher's beliefs, conceptual metaphors, communicative competence, actual use of conceptual metaphors

Introducción

Las metáforas conceptuales funcionan como plantillas cognitivas que proporcionan campos semánticos enteros de expresiones metafóricas.

Cuenca y Hilferty (2007)

La escasa investigación sobre la comprensión y producción de metáforas conceptuales en la enseñanza de lenguas extranjeras no es más que una lógica proyección del magro aprovechamiento que se hace de un recurso tan rico como estas metáforas en el área de la adquisición de lenguas extranjeras, y más aún en el ámbito de ELE/L2. Este hecho también se ve reflejado en los manuales de mayor difusión, que solo trabajan la competencia metafórica en algunas unidades didácticas desde la perspectiva lingüística, pero no tanto desde la perspectiva cognitiva y pragmática. Tal como sostiene Acquaroni Muñoz (2008), el lenguaje no puede escindirse de su función cognitiva, hecho que impone un enfoque orientado al uso (p. 126). Por lo tanto, pensamos que explorar las creencias de los docentes acerca de la aplicación o no que hacen de las metáforas conceptuales en sus clases puede ser un buen punto de partida para continuar con el análisis de este tema.

Este trabajo surge de la idea de profundizar en las valoraciones y el uso que llevan a cabo los docentes a partir de sus creencias respecto de este tropo. Son pocos y relativamente recientes los estudios empíricos (Littlemore, 2000, 2001, 2013; Hijazo Gascón, 2011; Rivera León, 2016) que indagan acerca del uso de las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas que subyacen en estas, como herramientas útiles en el fortalecimiento de las estrategias comunicativas de los estudiantes, específicamente en el desarrollo de la competencia estratégica, dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2, articulado desde un enfoque

cognitivo. En general, podemos encontrar algunas investigaciones o trabajos teóricos que no llegan a plasmarse en unidades didácticas que les permitan a los aprendientes hacer un uso en contexto de las metáforas conceptuales, con lo que esto podría representar para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Por ello, en el presente estudio procuramos seguir analizando algunos hallazgos surgidos de una investigación mixta que se realizó a partir de la distribución en línea de un cuestionario enviado a quince docentes que imparten clases en todos los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en diferentes universidades nacionales, públicas y privadas, así como en centros privados de la República Argentina, y que poseen una sólida experiencia en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) y como Segunda Lengua (L2), más conocidas en Argentina como ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera).

Dado que algunos datos cuantitativos y cualitativos de la investigación revelan que las creencias que manifiestan tener los profesores sobre el potencial didáctico de las metáforas conceptuales no se observa luego reflejado en la aplicación real y efectiva que hacen de ellas en el aula, nos pareció interesante continuar trabajando sobre este hallazgo. Debido a la ubicuidad de este recurso, cuyo alcance se extiende más allá de un mero uso retórico, seguimos firmes en nuestra convicción de que se trata de un instrumento valioso para vehicular y expresar conceptos universales entre culturas con el impacto intercultural que esto implicaría. Por lo tanto, creemos que vale la pena abordar el análisis desde diferentes enfoques y así promover un debate productivo dentro de la comunidad educativa de ELSE en Argentina que permita actualizar el quehacer docente con recursos novedosos y atractivos que se aparten del lugar común en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las creencias de los docentes en el proceso didáctico

En este breve apartado intentaremos dar un marco muy global sobre el concepto de creencias a los fines de resaltar la importancia que reviste su estudio, en la actualidad, en el ámbito de la investigación educativa.

Dentro de la esfera de las teorías y las creencias, Pérez y Gimeno (1988) sostienen que los juicios, las decisiones y las propuestas que hacen los profesores se derivan de su modo especial de interpretar su experiencia; es decir, hay que examinar el sustrato ideológico que establece la manera en que dan sentido a su mundo, en general, y a su práctica docente, en particular (p. 44).

En esa misma línea, Díaz *et al.* (2010) afirman que las creencias y actuaciones de los docentes suponen una cuota de subjetividad y complejidad con gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe la idea de que las creencias de los profesores son los mejores indicadores de las decisiones que toman durante su vida pedagógica cotidiana. Las actuaciones surgen de creencias muy arraigadas sobre la forma en que se aprende un contenido y que permearán su proceder en el aula, más que el método que estén obligados a adoptar o los textos que utilizan (pp. 1, 2, 5).

Adicionalmente, resumen algunas de las características más importantes de las creencias docentes sobre la base de estudios de otros autores como Barry y Ammon, 1996; Kennedy, 2002; Muchmore, 2004; Pajares, 1992; Tillema, 1998; entre otros. Así explican que las creencias tienden a autoperpetuarse y cuanto más temprano se asimilan, más difícil resulta modificarlas.

Las personas desarrollan un sistema de creencias que involucra a todas las adquiridas durante el proceso de transmisión cultural. Sin embargo, el sistema de creencias es adaptativo porque contribuye a comprender el mundo y a las personas. Es probable que los procesos del pensamiento sean los precursores de las creencias, no obstante, su modificación en los adultos es un fenómeno bastante poco frecuente. Entre otras de sus características, las creencias resultan instrumentales en la definición de tareas y en la selección de herramientas cognitivas para la interpretación, planificación y toma de decisiones de esas tareas.

Ahora bien, yendo de lo general a lo particular, nos parece fundamental relacionar las creencias con las prácticas del aula. En un estudio llevado a cabo por Cortez Quevedo *et al.* (2013), se concluyó que es posible que las creencias de los pedagogos, directa o indirectamente, guíen sus decisiones y que no se trate de un discurso desvinculado de sus prácticas, ya que se observó que hay un alto nivel de coherencia entre dichas creencias y las prácticas pedagógicas de las salas de clase. Por otra parte, el dinamismo de las creencias demuestra que los saberes de los profesores se adaptan y se cuestionan para estar abiertos a cambios a partir de la práctica (p. 111).

Por el contrario, otras investigaciones sobre la importancia del pensamiento reflexivo de los educadores dan pruebas de ciertos desajustes entre saber y saber hacer. Por ejemplo, la de Sayago Quintana (2002) que entre uno de sus numerosos hallazgos revela que, aunque los referentes teóricos dan sustento al eje de las prácticas profesionales que son medio y fin al mismo tiempo, siempre se las ha vinculado exclusivamente con la acción y el hecho de que se distancian de su inevitable relación con el mundo de las ideas, del pensar, o sea, de la teoría (p. 379). Si bien su trabajo se enmarca en el eje de las prácticas profesionales que los docentes

realizan en el contexto de su propia formación como tales, ya en la fase de capacitación como profesionales se puede inferir que existe un quiebre entre las prácticas que los forman y la concepción de la teoría; quiebre que, en nuestra opinión, posiblemente luego repliquen en su propio quehacer del aula durante el ejercicio de su profesión.

Guerra y Wubbena¹⁸ (2017) analizan esta interrelación en un estudio muy novedoso en el que el foco se centra en la disonancia conductas-prácticas (*behaviors-practices dissonance*) y sostienen que un profesor que conoce la enseñanza culturalmente competente (*culturally proficient teaching*), pero que al mismo tiempo mantiene creencias de déficit al considerar a los alumnos de diversos orígenes como intrínsecamente deficitarios, mantiene creencias heterogéneas que son incoherentes (p. 35). Los profesores manifestaban creer que ajustaban su instrucción para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en el aula, independientemente de la diversidad lingüística, racial, étnica y socioeconómica (100% de acuerdo). No obstante, aunque los docentes creían que ponían en práctica una enseñanza culturalmente competente, las observaciones de clase indicaban lo contrario; es decir, decían incorporar distintas perspectivas culturales, pero en la práctica no les permitían a los alumnos compartir sus experiencias personales o conectar las lecciones con ejemplos de la vida real (pp. 43-44). Entre otros hallazgos concluyen que las creencias culturalmente competentes (*culturally proficient beliefs*) no estaban asociadas con prácticas consonantes. Esto sugiere que los profesores tenían creencias heterogéneas, pero no prácticas heterogéneas. Sin embargo, no se pudo identificar si los docentes eran conscientes de la incongruencia entre las creencias y la práctica (p. 46).

¹⁸ Las traducciones de las obras citadas en inglés son nuestras.

Luego de este breve recorrido, no es desacertado entonces considerar a los profesores y sus creencias uno de los ejes centrales en torno al cual pueden estudiarse diferentes procesos de cambio en la medida que sean capaces de tomar conciencia de la importancia, ya no solo del conocimiento que tienen de la asignatura que dictan, sino también del peso de sus propias valoraciones, permeadas por su realidad histórica y social, sus experiencias y su formación a lo largo de su vida personal y profesional, así como por otros factores coyunturales, que sin duda influirán en su forma de entender y abordar la enseñanza. Pensamos que atender a sus creencias puede aportar información muy útil, al menos, para someter a debate la posibilidad de vencer algunas barreras, en pos de un proceso de enseñanza-aprendizaje más flexible, innovador y a la altura de las exigencias que merece la dinámica educativa en la actualidad.

Metáforas conceptuales: un enfoque cognitivo

La lingüística cognitiva es una disciplina que intenta explicar el conocimiento lingüístico en relación con otros procesos cognitivos de la mente humana (percepción, memoria, etc.). Sus antecedentes se remontan al año 1948 cuando tuvo lugar un simposio que reunió intelectuales de varias ramas del saber. Sin embargo, fue recién a partir de los años 70 en torno a los estudios de la adquisición de segundas lenguas, que esta disciplina comienza a florecer. Así en los planteos actuales, la lingüística cognitiva aboga por una estructura de cognición común para todos los procesos mentales relacionados con el conocimiento. Independientemente de los procesos de adquisición de lenguas, también se ha ocupado de problemas relativos a la categorización conceptual y la forma en que se relaciona el conocimiento lingüístico con el conocimiento del

mundo. Uno de estos aspectos ha sido el estudio de la metáfora y la metonimia. (Diccionario de Términos Clave, 2008).

Por razones de economía expositiva, no haremos un recorrido cronológico ni exhaustivo de las diferentes nociones de la metáfora conceptual, sino que nos circunscribiremos al concepto propuesto por George Lakoff y Mark Johnson (1980). La metáfora debe analizarse desde el sistema conceptual de los individuos y su papel central en la definición de las realidades cotidianas. Sobre la base de la evidencia lingüística, sugieren que nuestro sistema conceptual es mayormente metafórico. Para explicar lo que podría significar que un concepto es metafórico y que determina nuestro accionar cotidiano, comienzan por explicar algunos conceptos que denominan metáforas estructurales, tales como el de la DISCUSIÓN (/ARGUMENTO)¹⁹, y su metáfora conceptual: UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA. Esta suele aparecer en nuestro lenguaje habitual a través de un amplio abanico de expresiones lingüísticas: Tus afirmaciones son *indefendibles*; Sus críticas *dieron justo en el blanco*; entre muchas otras (Lakoff y Johnson, 1986, pp. 39-40).

Asimismo, se refieren a la sistematicidad de los conceptos metafóricos, es decir, el hecho de conceptualizar las discusiones como batallas impacta, sistemáticamente, en la forma que adoptan las discusiones y la forma en la que discutimos. Si el concepto metafórico es sistemático, el lenguaje se deja llevar. Sin embargo, la misma sistematicidad que nos permite comprender un aspecto de un concepto en términos de otro (entender un aspecto de la discusión

¹⁹ El uso de las mayúsculas no tiene otra finalidad que la de reproducir la misma ortotipografía que utilizan Lakoff y Johnson (2003) para identificar las metáforas conceptuales en su obra *Metaphors We Live By*, publicada por primera vez en 1980.

en términos de una batalla), ha de ocultar, indefectiblemente, otros aspectos del mismo concepto, por ejemplo, se pueden perder los aspectos cooperativos de la discusión, entendida en términos de una actividad valiosa de mutuo entendimiento; es decir, la metáfora siempre realza un aspecto al tiempo que oculta otro (pp. 43, 46).

Otro tipo de metáforas son las que llaman metáforas orientacionales, que organizan un sistema global de conceptos en función de la orientación espacial y que presentan una base física y experiencial: arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, etc. Así TRISTE ES ABAJO (*Estoy por el suelo/estoy hundido en la miseria*); FELIZ ES ARRIBA (*Eso me levantó el ánimo/estoy saltando de gozo*) (pp. 50-51). Por último, describen las metáforas ontológicas, que conceptualizan los acontecimientos, las actividades, las emociones y las ideas, como entidades y sustancias, y no como una cosa física: LA INFLACIÓN ES UNA ENTIDAD (*La inflación me enferma/hay que combatir la inflación*); LA MENTE ES UN OBJETO FRÁGIL (*Su cerebro estalló/Su ego es muy frágil*) (pp. 64, 66).

Por otra parte, también desarrollaron la idea de que las metáforas pueden crear realidades o nuevos significados (metáforas imaginativas o creativas). Las metáforas nuevas tendrían, entonces, el poder de crear una nueva realidad en la medida que comenzamos a entender nuestras experiencias en términos de estas. Si la metáfora nueva logra penetrar el sistema conceptual sobre el que basamos nuestras acciones, puede modificar el sistema, así como las percepciones y acciones a las que da lugar (Lakoff y Johnson, 1986, pp. 181, 187).

En la Figura 1, representamos la distinción entre metáforas conceptuales y su manifestación lingüística a través de las expresiones metafóricas; concepto que será relevante para nuestro estudio.

Figura 1

Metáforas conceptuales y su realización mediante el uso de la lengua



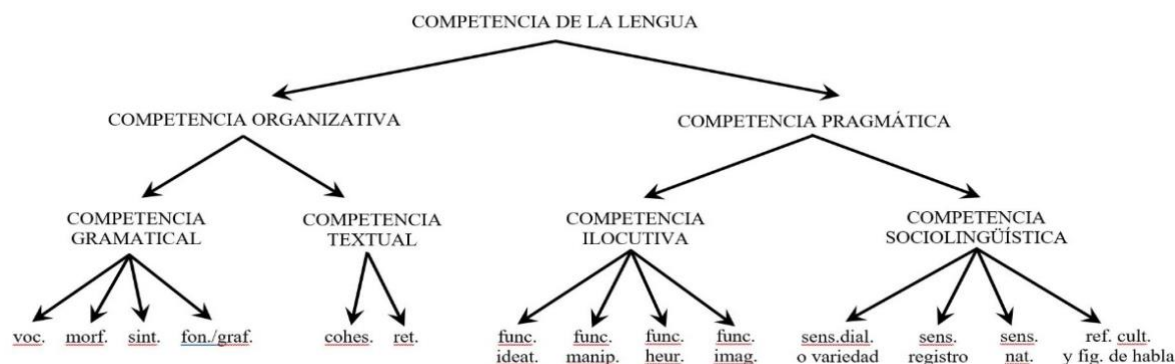
Competencia comunicativa y su relación con las metáforas conceptuales

Puesto que la investigación toma su clasificación como base y es el último modelo propuesto en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas en relación con la competencia comunicativa, haremos hincapié en el modelo de Bachman (1990), quien define la habilidad lingüística comunicativa (HLC) como el conocimiento (competencia) y la capacidad para poner en práctica esa competencia en un uso de la lengua adecuado y en contexto. De esta forma, la competencia lingüística abarca un conjunto de componentes de conocimiento específico utilizados en la comunicación, a través del lenguaje. La competencia estratégica es la capacidad mental para el uso contextualizado de los componentes de la competencia lingüística; es decir, que brinda los medios necesarios para relacionar la competencia lingüística con el contexto situacional en el que ocurre el uso de la lengua y las estructuras del conocimiento del mundo del hablante (pp. 107-108).

Posteriormente, perfecciona su propio modelo de los componentes de la HLC en el uso de la lengua, mediante un esquema arbóreo (Figura 2), solo a los fines de representar dichos componentes en interacción unos con otros y en contexto, ya que esta interrelación entre las distintas competencias y el contexto es la que caracteriza y define el uso comunicativo de la lengua (pp. 109-110).

Figura 2

Componentes de la competencia de la lengua



La competencia organizativa que comprende las habilidades a cargo del control de la estructura formal de la lengua incluye la competencia gramatical y la competencia textual. La competencia gramatical involucra competencias relativamente independientes como el conocimiento del vocabulario, la morfología, la sintaxis y la fonología/grafía que controlan la elección de las palabras, sus formas y su orden en los diferentes enunciados (Bachman, 1990, pp. 110-111). La competencia textual incluye el conocimiento de las convenciones para unir las frases que formarán un texto. Participan en ella los conceptos de cohesión, en tanto organización

semántica y léxica, y la organización retórica, en tanto el efecto que producen en el usuario de la lengua (Van Dijk, 1977, p. 4, como se citó en Bachman, 1990, p. 111).

La competencia pragmática se refiere a las relaciones entre las frases y los actos o las funciones que los hablantes intentan realizar a través de esas frases (competencia ilocutiva) y las características del contexto de uso de la lengua que establecen la adecuación de esas frases, según una mirada de rasgos socioculturales y discursivos (competencia sociolingüística) (Bachman, 1990, p. 112).

Dentro de la competencia ilocutiva, basándose en la propuesta de Halliday (1973, 1976) sobre las funciones del lenguaje, Bachman (1990, pp. 114-115) incluye las funciones ideativa (expresar el significado en términos de nuestra experiencia del mundo real); manipulativa (influir en el mundo que nos rodea); heurística (ampliar y ejemplificar nuestro conocimiento del mundo); imaginativa (crear o ampliar nuestro entorno con fines humorísticos o estéticos a partir de la forma en que se usa el lenguaje, por ejemplo, los chistes, las metáforas y otros usos figurados).

Dentro de la competencia sociolingüística, incluye la sensibilidad hacia las diferencias dialectales o variedades lingüísticas; las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad, que habilita al usuario a producir e interpretar un enunciado lingüísticamente correcto, pero de manera natural; y, por último, la habilidad para interpretar las referencias culturales y el lenguaje figurado, que al lexicalizarse pasan a formar parte de la competencia lingüística a través del léxico, pero que, en general, implican significados específicos, convenciones de uso y evocación de imágenes que suelen anclarse en la cultura de una comunidad concreta de habla (Bachman, 1990, pp.116-118).

El marco de referencia hasta aquí expuesto sobre el concepto descrito de metáforas conceptuales que plantean Lakoff y Johnson (1986) desde una perspectiva cognitiva nos permite vincularlo con la percepción que tienen los hablantes acerca del mundo que los rodea y que postula Bachman (1990) en términos de competencia comunicativa. Huelga decir, que ambos intelectuales hallan en el sistema conceptual de los individuos y en su mundo experiencial el fulcro sobre el que se construyen las metáforas que moldean nuestra realidad.

Aplicación de las metáforas conceptuales en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de ELSE

En este apartado, nos referiremos a los estudios recientes de algunos autores que han tomado como base las valiosas aportaciones de Lakoff y Johnson (1986) para aplicarlas en la enseñanza de lenguas extranjeras y, a partir de las cuales, han desarrollado sus propias unidades didácticas en las que ponen de manifiesto el potencial que atribuyen a las metáforas conceptuales en relación con el modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990).

Littlemore y Low (2006) utilizan el término competencia metafórica (*metaphoric competence*) en relación con la competencia comunicativa, en un sentido amplio, que incluye tanto el conocimiento de la metáfora como la habilidad para utilizarla en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (p. 4). En esta línea, Littlemore (2013) sostiene que tanto la teoría como la práctica sugieren que se trata de la habilidad para adquirir, producir e interpretar metáforas (p. 459).

Respecto de la utilidad de las metáforas conceptuales en relación con las estrategias de aprendizaje, estas últimas se definen como un conjunto de herramientas útiles de acciones, comportamientos, pasos, o técnicas específicas utilizadas por los estudiantes no solo para mejorar su propio aprendizaje, sino también para autorregularlo de manera activa, consciente y deliberada (Scarcella y Oxford, 1992, p. 63, como se citó en Oxford, 2003).

Oxford (2003) establece seis clasificaciones que colaboran con el proceso de aprendizaje de los estudiantes: estrategias cognitivas (permiten manejar el material lingüístico de manera directa mediante el razonamiento); estrategias metacognitivas (permiten gestionar el proceso general de aprendizaje al identificar la forma de aprender); estrategias relacionadas con la memoria (que ayudan a relacionar un concepto o tema con otro, aunque no siempre media una comprensión profunda); estrategias compensatorias (que ayudan a compensar el conocimiento ausente a través de inferencias contextuales, sinonimia, gestos, etc.); estrategias afectivas (que permiten identificar estados de ánimo, ansiedad, sentimientos, o recompensas por un buen desempeño); y estrategias sociales (que ayudan a trabajar con otros y a comprender tanto el idioma como la cultura meta mediante preguntas de verificación o clarificación) (pp. 12-14).

Para Hijazo-Gascón (2011), la enseñanza de metáforas conceptuales puede coadyuvar a mejorar tanto la competencia estratégica como la competencia lingüística. En su trabajo sobre la aplicación de la teoría cognitiva de la metáfora, vincula la utilidad que tendrían las metáforas con cuatro de las estrategias descritas por Oxford (2003). Allí sostiene que las estrategias de memoria ayudan al estudiante a recordar la información, por ejemplo, creando imágenes mentales. Las estrategias cognitivas facilitan el procesamiento de la información, por ejemplo, por medio del análisis de expresiones, del análisis contrastivo (falsos amigos), o de la traducción. En el caso de

las estrategias de compensación, la inferencia es la más relevante. En esa fase es donde las metáforas conceptuales son más provechosas, puesto que asocian dos dominios diferentes, y donde el estudiante puede desarrollar su capacidad de inferencia, el uso de paráfrasis, sinonimia y expresiones que encuentran su andamiaje en la competencia metafórica. Por último, las estrategias sociales contribuyen a generar empatía con los demás, lo que llevaría a comprender los pensamientos y sentimientos de la cultura meta (pp. 143, 145).

No obstante, cabe destacar que, aunque el carácter de las metáforas conceptuales suele ser universal, es decir que coinciden entre lenguas, las expresiones metafóricas no siempre siguen el mismo patrón (Lakoff y Johnson, 1980, como se citó en Hijazo-Gascón, 2011, p. 143). Como docentes, habrá que estar atentos a los matices que ofrecen las variedades diafásicas, diastráticas y diatópicas entre los aprendientes, ya que lo que una metáfora conceptual o sus expresiones metafóricas significan para unos puede que no signifique lo mismo para otros. De este modo, dependiendo de la diversidad de las lenguas de origen de la población estudiantil, la ausencia de universalidad tanto a nivel intra o interlingüístico (realización del enunciado a través de expresiones metafóricas), como intra e intercultural (corporeización de las metáforas conceptuales) puede ser decisiva en las estrategias comunicativas.

En este mismo sentido, Petrie y Oshlag (1993) explican que las metáforas son las herramientas más efectivas que tienen los profesores para el aprendizaje, pero plantean la necesidad de la corrección de parte de ellos en el proceso. En su opinión, las metáforas en educación involucran cuatro pasos. El primer paso es la anomalía. Esta consiste en que el estudiante percibe de manera subjetiva la situación como problemática y, por tanto, requiere una mínima actividad cognitiva que debe ser de suficiente magnitud como para activar un cambio en

la estructura de cognición. El segundo paso es la metáfora, que proporciona una nueva caracterización de dicha situación. El tercer paso es la actividad que proporciona una tercera perspectiva y el cuarto paso es la corrección de la actividad, en la que el profesor formará parte. Esta actividad correctiva muestra incluso en qué medida la anomalía se elimina mediante la corrección y su conceptualización evolutiva. Es esencialmente el proceso iterativo de la triangulación de la conceptualización y la actividad, impulsadas por la percepción de la anomalía que permanece, la que permite a los estudiantes de manera gradual cambiar los esquemas conceptuales para dar cabida completamente a las nuevas experiencias (pp. 597-598).

En cuanto a estudios previos que recogen las opiniones de los profesores sobre el uso de las metáforas a partir de la lingüística cognitiva, partiendo de variables de estudio y presupuestos similares al de nuestra investigación, se encuentra el de Rivera León (2016), quien a través de un cuestionario recopila las creencias de los docentes de ELE de diferentes centros educativos de enseñanza de español, en España, Francia y EE. UU., aunque a diferencia de nuestro estudio, esta autora indaga además sobre las creencias de los alumnos acerca del uso de la metáfora conceptual en el aula. Uno de los hallazgos revela que la mayoría de los profesores cree que la metáfora juega un rol importante en los aspectos compensatorios e interactivos de la competencia estratégica: más de un 45 % está de acuerdo con esta creencia y más del 36 %, muy de acuerdo con esta afirmación (p. 18).

En general, los estudios teóricos y empíricos están más centrados en trabajar la competencia metafórica desde un enfoque léxico sobre la base de unidades didácticas diseñadas a partir de unidades léxicas y expresiones metafóricas. La aportación de Acquaroni Muñoz (2008) es teórico-práctica en torno a textos literarios y aborda las metáforas conceptuales en la

secuencia-trampolín de su tesis de doctorado (pp. 375-393). En el caso de Turamuratova (2012) su propuesta propone actividades centradas en su totalidad en metáforas conceptuales mediante ejercicios con descripción de nombres, adjetivos o verbos del español que se asocian, por ejemplo, con TRISTEZA, para completar un mapa conceptual, y a partir de expresiones como *tener pensamientos negros, ver todo negro, es un hombre gris*, identificar la metáfora conceptual correspondiente: TRISTEZA ES OSCURIDAD, que sistematiza las expresiones planteadas en la unidad didáctica (pp. 216-219). Existen otros ejemplos como el de Battle Rodríguez (2014) quien diseñó una unidad didáctica obre la base de la metáfora conceptual el AMOR es una GUERRA, que a partir de un enfoque por tareas busca incentivar la capacidad de los alumnos de llevar a cabo una discusión informal en español y desarrollar concienciación sobre la creación semántica implicada en las metáforas conceptuales.

Como hemos visto hasta aquí, en general, excepto en el caso del estudio de Rivera León que sirvió de inspiración para nuestro trabajo, la mayoría de las investigaciones, tanto teóricas como empíricas, se han centrado más en las creencias de los aprendientes que en las de los profesores. Hasta donde hemos podido averiguar, no existen propuestas didácticas sobre el uso de metáforas conceptuales desarrolladas por profesores argentinos, al menos que estén publicadas, por lo cual insistimos en la necesidad de hacer un relevamiento de las creencias de los docentes de ELSE de la República Argentina. Por medio de este trabajo, esperamos poder dar algunas respuestas respecto de la brecha que pensamos que existe entre las creencias de los profesores sobre la importancia de las metáforas conceptuales y su gestión real y efectiva en el aula, entre otros hallazgos relacionados con esta y otras líneas de investigación.

Objetivo general del trabajo

El objetivo general del presente trabajo consiste en conocer las creencias de los docentes argentinos sobre la importancia del uso de las metáforas conceptuales para desarrollar la competencia comunicativa y las estrategias de aprendizaje en el aula de ELSE, desde un enfoque cognitivo.

Para dar respuesta a este objetivo general, hemos formulado una serie de preguntas específicas tales como qué tipo de competencias comunicativas y estrategias de aprendizaje creen los profesores que se desarrollan por medio del uso de metáforas conceptuales; qué importancia pedagógica les atribuyen; qué papel desempeña la competencia metafórica en la competencia comunicativa; con qué objetivos de enseñanza y en qué tipologías textuales las utilizan, así como el tipo de actividades que proponen en relación con las metáforas conceptuales en el aula.

Objetivo específico

A partir de los resultados obtenidos, trataremos de extraer algunas conclusiones sobre el objetivo más específico que nos hemos planteado en este trabajo acerca de si existe una brecha entre lo que los profesores creen sobre el potencial que las metáforas conceptuales podrían aportar en las clases de adquisición de ELSE y el uso que finalmente hacen de ellas en la práctica para aprovechar dicho potencial.

Metodología de la investigación

La metodología se enmarcó en el tipo de investigación descriptiva mixta sobre la base de una muestra pequeña, pero bastante representativa de quince (15) profesores de la República Argentina que imparten clases de ELE/L2, más conocido como ELSE, en una o más universidades e instituciones públicas y privadas de todo el país, así como clases particulares de manera independiente. El instrumento de investigación para la recopilación de los datos consistió en un cuestionario distribuido en línea mediante un correo electrónico. Es preciso aclarar que previamente se llevó a cabo un prepiloteo para detectar posibles problemas en la recogida de datos y proceder en consecuencia con las modificaciones a fin de aportar mayor validez y fiabilidad al cuestionario definitivo de relevamiento.

El cuestionario era de tipo transversal y de opción múltiple con preguntas cerradas dicotómicas y excluyentes, cerradas politómicas, y cerradas no excluyentes, y dos preguntas abiertas (una obligatoria de respuesta aclaratoria, y la otra, no obligatoria y específica) en las que los participantes podían agregar sus comentarios. Incluía, en primer lugar, preguntas objetivas para conocer el perfil de los encuestados (antigüedad en el área de ELSE, provincia, establecimiento educativo, contextos de inmersión o no inmersión y niveles del MCER en los que dictan clases) y, en segundo lugar, preguntas subjetivas para conocer sus creencias. Entre otras características, contemplaba ítems con distintas escalas para evitar la automaticidad en las respuestas. Se diseñó mediante la herramienta Google Forms (www.google.com/forms/about/) para que se pudiera completar en línea, en un tiempo no mayor a 15 minutos.

Luego, se introducía una muy breve ejemplificación informativa sobre el concepto de metáforas conceptuales propuesto por Lakoff y Johnson (1986), en la que se explicaba la diferencia entre las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas que surgen de estas. A

continuación, se presentaba el cuestionario propiamente dicho, en el que se formulaban trece (13) preguntas en total, doce (12) de las cuales eran obligatorias. La pregunta n.º 4 incluía un apartado obligatorio para que los participantes pudiesen ofrecer una reflexión sobre la opción seleccionada. Las preguntas n.º 5, 8 y 9 se caracterizaban por una mayor complejidad en su formulación, ya que involucraban conceptos más específicos como el de competencia metafórica, competencias comunicativas y estrategias de aprendizaje que posiblemente se desarrollarían y activarían al utilizar metáforas conceptuales. Además, para las mismas preguntas, y para facilitar su comprensión y alcance, se incluyeron algunas aclaraciones muy acotadas acerca de estos conceptos.

El resto de las preguntas se centraban en las creencias de los docentes sobre las metáforas conceptuales en relación con los objetivos de enseñanza, el *input*, la frecuencia de aparición en los manuales de clase y la necesidad de crear materiales *ad hoc*. La encuesta finalizaba con la pregunta de respuesta abierta n.º 13 para que los profesores pudieran expresarse a voluntad acerca del tipo de ejercicios que suelen utilizar con metáforas conceptuales en la práctica del aula.

En cuanto a los resultados, para el análisis cualitativo se efectuó una codificación descriptiva de primer y segundo orden y una codificación In Vivo. Para el análisis cuantitativo, mediante el programa de Google en línea, se estratificaron los datos y se realizó su posterior tratamiento estadístico.

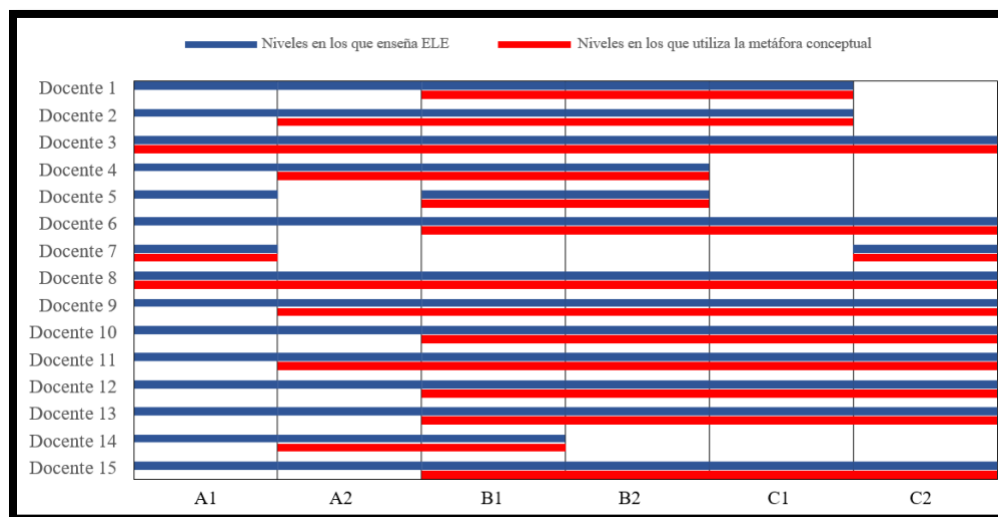
Análisis e interpretación de los resultados

Ante todo, vale la pena aclarar que la mayoría de los quince (15) participantes enseñan ELSE en el ámbito universitario (cerca del 74 %), en contextos solo de inmersión (53,3 %), en inmersión y no inmersión (40 %) y solo en no inmersión (6,67 %); ya que esto podría ser importante en la interpretación de algunos resultados. Nueve (9) profesores enseñan en todos los niveles del MCER (del A1 al C2) y el resto se distribuye entre niveles, en una proporción similar, entre A1 y B1/B2. Solo uno de ellos enseña únicamente en los niveles A1 y C2. En cuanto a la antigüedad, el promedio es de 17 años, es decir, profesores que poseen una sólida experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua. La muestra incluyó profesores de distintas provincias y áreas del país, como La Pampa, San Luis, Tucumán, Misiones, Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cuando se les pregunta si utilizan metáforas conceptuales en sus clases, el 66,67 % contestó que lo hace «Habitualmente»; el 26,66 %, solo «A veces»; y el 6,67 %, «Pocas veces». Es interesante señalar que todos los docentes las han utilizado en alguna oportunidad, lo que nos permite inferir que las conocen y las utilizan como herramienta de aprendizaje. Respecto de la pregunta que indaga sobre los niveles de competencia en los que las aplican, se observa que existe una marcada tendencia a no utilizarlas en el nivel A1 (excepto un profesor) para luego ascender fuertemente en los niveles B1/B2, en los que todos las aplican, excepto un docente que no enseña en ese nivel. En la Figura 3, se grafican estos resultados.

Figura 3

Comparación de los niveles de competencia del MCER en los que enseñan ELE con los niveles en los que trabajan las metáforas conceptuales



En principio, podemos inferir que la baja tendencia de uso en el nivel A1 podría deberse a que los aprendientes de los niveles inferiores de competencia pueden tener mayores dificultades para interpretar conceptos abstractos, recurriendo a la literalidad para expresarse en español. Sin embargo, si tenemos en cuenta que en su mayoría se trata de estudiantes universitarios que, por lógica, deben estar familiarizados con la abstracción, independientemente del nivel de competencia de la lengua, resulta un tanto atípico que los profesores se muestren todavía reticentes a utilizar las metáforas conceptuales en el nivel A1. Suponemos que ellos tienden a creer que la potencialidad de la metáfora conceptual está más vinculada con el grado de competencia lingüística que con la posibilidad de explotar la capacidad cognitiva como instrumento productivo en la adquisición de la lengua meta.

Esta pregunta se contrastó con otra sobre el uso de las expresiones metafóricas en clase. En este caso, las respuestas estuvieron prácticamente equiparadas en porcentaje respecto de la opción «A veces», mientras que para la opción «Habitualmente», las expresiones metafóricas superaron a las metáforas conceptuales en algo más del 13 %. Este resultado es indicativo de que

la tendencia a utilizar las expresiones metafóricas es mayor que la de las metáforas conceptuales. Además, reafirma los hallazgos de otros estudios que revelan que el trabajo realizado con expresiones metafóricas aún predomina sobre el de las metáforas conceptuales, producto quizás del arraigo de las expresiones metafóricas en el lenguaje cotidiano y de que no se repara en la metáfora conceptual de la cual surgen para ejercitar la cognición en beneficio de la habilidad comunicativa del aprendiente.

En la cuarta pregunta, se les consulta sobre la importancia pedagógica que le asignan al uso de estas metáforas en ELSE. El 60 % le asigna una importancia «Media» y el 40 %, «Alta». Ninguno manifestó que su utilización revista poca o ninguna importancia pedagógica; es decir todos los profesores consideraron que sí poseen un potencial pedagógico significativo. Estos datos guardan congruencia con los resultados que arrojaron las preguntas anteriores, en términos de la rentabilidad pedagógica que parecen otorgarle al uso de las metáforas conceptuales en el aprendizaje.

Por otro lado, se incluía un apartado adicional de carácter cualitativo para que los docentes pudiesen exponer allí sus reflexiones al respecto. No las transcribiremos de forma pormenorizada porque excedería el propósito de este trabajo, pero sí presentaremos a modo meramente ilustrativo las más significativas a los efectos de la discusión propuesta en los objetivos general y específico.

Generalmente, las trabajo cuando aparecen en algún texto discursivo. En niveles más altos sí las he trabajado más específicamente. Muchas veces, aparecen relacionadas con el uso coloquial de la lengua (...).

Considero que la incorporación de metáforas conceptuales tiene sentido en la medida en que el contexto de la clase lo requiera, cuando es el alumno el que lleva a la clase las metáforas porque las ha ido escuchando en diferentes situaciones de comunicación en las que ha podido aprehender su sentido y a partir de ahí trabajar con ellas. Se las puede aplicar desde un nivel inicial cada vez que sea oportuno, por supuesto que el grado de complejidad va a ser creciente según el nivel.

Forman parte del uso real y cotidiano.

Permite establecer relaciones entre lo conocido y lo nuevo.

Toda lengua está conformada en gran parte por expresiones metafóricas. Algunas son tan frecuentes que ya ni siquiera se perciben como metáforas para los hablantes nativos, pero cobran otra luz al aprender cualquier otro idioma distinto al propio. Forma parte indispensable de aprender (a pensar en) otro idioma.

Son parte fundamental de la lengua y esenciales para adquirir competencia comunicativa.

Entiendo la metáfora conceptual como parte constituyente de la lengua y la cultura que el estudiante busca adquirir. A menudo, sin embargo, di cursos cuyo eje principal estaba en la gramática y la metáfora conceptual era, casi, un trabajo personal, improvisado y "del momento". Creo que debería tener un lugar mayor en algunas clases de ELE y, quizás, un aprendizaje más sistematizado.

Luego, todas las respuestas obtenidas se abreviaron y etiquetaron en 33 códigos mediante una codificación descriptiva de primer orden que se definió a partir de los datos recogidos, junto

con una codificación In Vivo (información adicional dentro del código de primer orden). A continuación, se presentan solo algunos códigos y en letras mayúsculas que es la forma usual de exponer las codificaciones.

1. USO DE LA LENGUA (código de función)
2. “APARECEN RELACIONADAS CON EL USO COLOQUIAL DE LA LENGUA”
(código in Vivo)
3. “EL GRADO DE COMPLEJIDAD CRECE CON EL NIVEL” (código in Vivo)
4. “CONDENSAN VALORACIONES Y REPRESENTACIONES UNIVERSALES Y
SOCIOCULTURALES” (código in Vivo)
5. “FORMAN PARTE DEL USO REAL Y COTIDIANO” (código in Vivo)
6. CULTURA Y COMUNICACIÓN (código de función)
7. “PERMITE ESTABLECER RELACIONES ENTRE LO CONOCIDO Y LO
NUEVO” (código in Vivo)
8. “FORMAN PARTE INDISPENSABLE DE APRENDER (A PENSAR) (código In
Vivo)

Posteriormente, se recategorizó la totalidad de los códigos para consolidarlos en tres códigos de segundo orden, dado que esa codificación agrupaba mejor las respuestas en función de las creencias y los fundamentos teóricos de la investigación. Estas nuevas categorías fueron: Función lingüística, Pensamiento, Descriptores. En la primera, se incluyeron aquellas creencias que estaban relacionadas con la función de la lengua y la competencia comunicativa. En la

segunda, se compendiaron las manifestaciones relacionadas con los procesos mentales o el relacionamiento entre conceptos (abstractos y concretos; universales y contextuales). En la tercera, se incorporaron aportaciones descriptivas que resaltaban otros aspectos no relacionados con las dos primeras categorías, y que podrían ser útiles para complementar la interpretación de los resultados, pero que no impactan en las conclusiones más significativas. No se consideró necesario seguir saturando estas categorías. En cuanto a la etiqueta CULTURA, decidimos incluirla en la primera categoría porque, aunque trasciende la expresión lingüística de una comunidad de habla, los participantes la relacionaban más con el uso de la lengua.

De este análisis cualitativo surgen varias interpretaciones. La codificación de primer orden muestra que los docentes asocian las metáforas conceptuales y su rentabilidad pedagógica con el uso cotidiano de la lengua, la competencia comunicativa, el pensamiento a través de las representaciones, la cultura y comunicación, como los cuatro componentes más elocuentes y característicos de la función de este tipo de metáforas. La recategorización de segundo orden muestra de forma más concluyente que para los profesores la función relacionada con el uso de la lengua supera moderadamente la función del pensamiento. En la Figura 4, se muestran estos resultados mediante una nube de palabras.

Figura 4

Análisis cualitativo: resultados de la codificación de primer y segundo orden



Aun cuando asignan casi el mismo nivel de importancia a ambas funciones, es revelador para nuestros objetivos observar que los docentes recurren más a las expresiones metafóricas que a las metáforas conceptuales, más allá de ser conscientes del potencial cognitivo que involucran como vehículo de la realidad y del mundo circundante. Nos encontramos frente al primer indicio de que, aunque creen en su potencialidad tal como han manifestado en sus narrativas, no trasladan esta creencia al trabajo en clase y definitivamente parecen sentirse más cómodos con el uso de las expresiones metafóricas. Luego trataremos de profundizar en este supuesto a medida que avancemos en los resultados de otras preguntas relacionadas con la tipología textual (*input*) utilizada y las competencias que se desarrollan.

En la quinta pregunta se explora si creen que la competencia metafórica (CM) (Littlemore, 2006, 2013) cumple un rol relevante en la competencia comunicativa. Los resultados muestran que el 60 % de los participantes cree que la CM «Siempre» tiene impacto en la competencia comunicativa de los aprendientes, mientras que un 40 % cree que solo «A veces» influye en su capacidad de comunicarse. Esto indica que todos tienen una creencia formada sobre este punto.

Siguiendo con el cuestionario, se pregunta sobre los objetivos de enseñanza con los que ellos suelen utilizar las metáforas conceptuales. Lideran las preferencias el Léxico y la fraseología (80 %), le siguen la Producción oral (73.3 %), la Producción escrita (53,3 %), la Gramática (46,7 %) y el Metalenguaje (46,7 %) como objetivos que utilizan cerca de la mitad de los profesores. Finalmente, en la opción «Otro», un profesor añadió el contenido sociocultural e interacción oral y escrita (6,7 %) y otro no escogió ninguna de las opciones presentadas. Este último caso, resulta extraño, dado que todos dijeron en principio haberlas utilizado alguna vez.

En otra de las preguntas se examina en qué tipo de *input* trabajan las metáforas conceptuales. Los Textos literarios auténticos totalizaron un 86,7 %, mientras que las Canciones sumaron un 80 %. Le siguen las Imágenes y los videos, la Publicidad y las Unidades de creación propia con un 60 %, en cada categoría. Resulta clave para el estudio que los Manuales de clase apenas representan el 33,3 %. Sin embargo, es alentador observar que los docentes dicen incorporarlas en unidades de su propia creación. Este punto es importante para nuestro análisis sobre si en verdad existe o no una brecha entre sus creencias y la práctica en el aula. En otro sentido, guarda cierta lógica que los textos literarios auténticos encabezen el primer puesto, dado que en ellos abundan las metáforas por su aporte argumentativo y estético; sin embargo, esto no encuentra correlato en los objetivos de enseñanza que dicen utilizar, entre los que la producción escrita y la gramática no encabezan los resultados. En cuanto al uso de canciones para explotar su potencial, era razonable suponer que, junto con la publicidad y los videos, se ubicaran entre las preferencias del *input* de los profesores por su funcionalidad en conexión con los componentes persuasivos y argumentativos y por resultar más atrayentes y entretenidas y, por lo tanto, un buen sustento para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La octava pregunta se refiere al tipo de competencia que las metáforas conceptuales ayudan a desarrollar según la clasificación de Bachman (1990). Los datos revelan que la competencia estratégica lidera con un 100 %; la competencia pragmática ocupa un cercano segundo puesto con un 93,3 %; y bastante más alejada se posiciona la competencia organizativa con un 53,3 %. Las opciones «Ninguna» y «NS/NC» no marcaron porcentaje alguno, lo que señala que la totalidad de los encuestados creen que al menos una, dos o las tres competencias se desarrollan de alguna forma cuando incluyen metáforas conceptuales en las tareas del aula.

El liderazgo de la competencia estratégica, seguida por la competencia pragmática parece indicar que los profesores son conscientes de la relevancia del contexto de uso y su relación con el conocimiento del mundo y las representaciones mentales de sus alumnos. Los hallazgos que surgen de esta pregunta son también fundamentales para explicar las posibles razones sobre el desajuste o brecha entre lo que los docentes creen sobre el potencial que involucran las metáforas conceptuales y lo que realmente ejercitan en el aula en relación con estas.

Al haber elegido la competencia estratégica por unanimidad, resulta palmario que los profesores creen que los procesos cognitivos cooperan con la competencia lingüística que, por sí sola, no logra establecer una comunicación eficaz y que precisa de otro tipo de información indispensable a la que el hablante puede acceder a partir de su visión del mundo, medianamente compartido por su interlocutor a través de representaciones, códigos no verbales u otras formas de comunicación estratégica, en la que participan otras habilidades cognitivas que traspasan la habilidad lingüística.

Siguiendo esta línea de razonamiento, también es coherente que creen que la competencia pragmática no le va a la zaga, porque supone la intención de los enunciados del hablante a través

de la competencia ilocutiva. Dentro de esta competencia –recordemos las funciones del modelo de Bachman (1990)– se encuentran la función manipulativa que puede ejercer la metáfora en su dicotomía de realzar un aspecto y ocultar otro, con fines persuasivos o argumentativos; la función heurística que sirve para conceptualizar lo abstracto; o la función imaginativa, en la que la ironía o el humor pueden hacer lo suyo.

Respecto de la competencia sociolingüística, también las metáforas conceptuales podrían actuar como precursoras al desarrollar diversas habilidades en los aprendientes para interpretar referencias culturales de la lengua objeto de estudio. La función de sensibilidad hacia la naturalidad incluso podría evolucionar a través del uso metafórico como una forma de la que podría valerse el aprendiente para lucir más avezado en el manejo de la lengua al crear empatía con su interlocutor, no solo desde lo lingüístico sino también desde lo sociocultural y, por tanto, generar pertenencia a la comunidad de la lengua que estudia, especialmente si se encuentra en un contexto inmersivo. Ni que decir del impacto que podría tener sobre el aprendizaje de alguna variedad dialectal, como podría ser el caso del lunfardo en Argentina en términos de registro de la lengua y conocimiento de la cultura del país, no solo en materia lingüística. Y así podríamos seguir escalando en distintos niveles y registros de la lengua y sus funciones.

En esta instancia del relevamiento nos interesa subrayar este hallazgo sobre las competencias comunicativas, ya que es claro que para los profesores las metáforas conceptuales resultan trascendentes tanto para el desarrollo de la competencia estratégica como de la pragmática, en las que, por todo lo descrito hasta ahora, la cognición juega un rol preponderante. Reforzamos incluso esta interpretación al observar el lugar que le asignan a la competencia organizativa, bastante alejada de las otras dos, donde las competencias textual y gramatical

(dentro de la que se incluye, por ejemplo, el vocabulario), no se encuentran entre las competencias que las metáforas conceptuales contribuyen a desarrollar de manera más significativa. Esto podría deberse a que los docentes asocian en general a las expresiones metafóricas con la competencia organizativa, en términos de adquisición del léxico, y a las metáforas conceptuales las relacionan más con las competencias estratégica y pragmática, en términos de un aprendizaje que involucraría aspectos cognitivos que trascienden el plano netamente lingüístico.

He aquí, sin embargo, la primera contradicción en el análisis, que nos permite abordar de plano el objetivo específico del nuestro estudio, dado que cuando se les pregunta a los profesores acerca de los objetivos para los cuales utilizaban las metáforas conceptuales, la opción más votada fue la de Léxico y fraseología. No se entiende bien por qué prefieren utilizarlas para el aprendizaje de vocabulario si en la realidad atribuyen a estas metáforas tanta fuerza a nivel del pensamiento y la imaginación. En este sentido, es que creemos que existe una brecha. No cabe duda de que son conscientes de que las metáforas conceptuales, en teoría, podrían tener un gran potencial para el aprovechamiento de las competencias más elegidas, con un fuerte impacto a nivel sociopragmático y estratégico; sin embargo, no parecen plasmar en la práctica ese potencial, de acuerdo con lo que ellos mismos expresan en otras de las preguntas del cuestionario. La explicación para ello puede depender de distintos factores, tales como que no existe suficiente material en los manuales de clase; que ese tipo de trabajo cognitivo demanda mayor esfuerzo intelectual por parte de los estudiantes y también de los docentes al tener que crear sus propias unidades didácticas si quieren llevarlas al aula, con todo lo que esto implica en

función del tiempo y la energía que deberían dedicar a diseñar ese material, y otras tantas limitaciones que podrían percibir en la diversidad de la población de aprendientes.

Tengamos en cuenta que trabajar con metáforas conceptuales en un aula muy heterogénea a nivel etario, étnico, religioso o de nacionalidades podría incidir en las creencias de los profesores y representar un desafío muy grande para ellos, que como ya dijimos, deberán considerar muchos factores para no incurrir en malentendidos u otros problemas más sensibles para los aprendientes. Sabemos que los tiempos y las remuneraciones en el área de educación actualmente están bastante reñidos con la innovación y la investigación. Asimismo, puede influir cierta falta de información en cuanto a los recursos didácticos en línea que hoy en día están cobrando cada vez más protagonismo y pueden ser de gran ayuda para el diseño de material, así como la necesidad de participar en comunidades afines que faciliten el intercambio de material e ideas entre colegas, o el trabajo en equipo que podría ser una vía para avanzar en nuevas técnicas de enseñanza que aborden nuevas herramientas como el caso de las metáforas conceptuales.

En la novena pregunta se les consulta a los participantes acerca de cuáles son las estrategias de aprendizaje, según Oxford (2003), que ellos creen que se activan más con las metáforas conceptuales. Los datos muestran que las estrategias sociales y afectivas encabezan la clasificación con un 80 %, las secundan las de memoria con un 66,7 % y las cognitivas con un 53,3 %, seguidas estas últimas por las estrategias metacognitivas que arrojan un 46,7 %; por último, el 33,3 % sostiene que son las estrategias compensatorias las que más se desarrollan. Estos resultados muestran que, para los docentes, las estrategias sociales y afectivas son las que más progresan en los aprendientes. Deducimos que esto se relaciona con aspectos como las convenciones sociales y culturales de la lengua meta y con la posibilidad de acceder a estas por

medio de la interacción con hablantes o compañeros nativos. Además, podría indicar que los profesores han notado alguna conexión con el estado de ánimo, ansiedad o desempeño de los aprendientes, lo cual podría explicarse a través del campo de las emociones que se accionan con las metáforas conceptuales.

En un grado de preferencia menor, siguen las estrategias de memoria, aunque estas no suponen necesariamente una total comprensión de los conceptos que trabajan las metáforas conceptuales, ni logra internalizar un conocimiento más profundo a nivel del pensamiento. Esto puede deberse a que, aunque los docentes creen que las metáforas conceptuales, por su propia naturaleza, constituyen una buena base para transitar un camino cognitivo a través de los procesos mentales de los hablantes, su cultura, sus emociones y sus experiencias individuales, no ven reflejado en sus estudiantes todo ese potencial, que podría redundar en un aprendizaje a largo plazo y que los habilitaría a adquirir herramientas más innovadoras y superadoras que trasciendan el plano memorístico. Es posible también que esta creencia provenga de observar la recurrente literalidad a la que se aferran los estudiantes cuando intentan comunicarse y que esto los induzca a creer que, a lo sumo, sus alumnos podrían producir alguna expresión metafórica que hayan aprendido mediante mecanismos de memoria en algún *input* concreto, pero que no serán capaces de elaborar relaciones de inferencia, contrastivas o analíticas para incorporar conocimientos más sólidos.

En este punto de la discusión debemos subrayar que al vincular los datos de esta pregunta con el de las competencias más elegidas, era de esperar que las estrategias de aprendizaje más votadas fueran las cognitivas y las de compensación, que aluden a las destrezas de los estudiantes de compensar vacíos de conocimiento mediante inferencias contextuales, razonamiento por

asociación de dos campos diferentes, procesamiento de información, uso de sinonimia, o paráfrasis. Incluso produce cierto desconcierto que las estrategias de compensación se ubicaran en el último lugar como las menos escogidas, aun por debajo de las metacognitivas, con una diferencia de casi el 15 %.

Estudios como el de Rivera León (2016) contradicen nuestros resultados, ya que han señalado que los aspectos compensatorios que involucra la competencia estratégica son los más elegidos por los docentes. Sin embargo, se trataba de un universo de muestra diferente al abordado en nuestra investigación. En la realidad y el contexto de Argentina, las creencias de los profesores refuerzan nuestro hallazgo sobre una posible disociación entre lo que creen sobre el potencial de las metáforas conceptuales y lo que ejercitan en el aula en relación con ellas; de otra forma no se explica que sean tan contundentes a la hora de evaluar el potencial que encierran y que luego no exista, o bien ellos no hallen, un correlato con las estrategias de aprendizaje que más creen se activan en sus alumnos, a pesar de que en su mayoría se desempeñan en universidades donde la edad de los aprendientes los habilitaría a anclarse en proyecciones más abstractas del pensamiento.

Podemos arriesgar algunos supuestos adicionales a los ya mencionados para dar explicación a esta brecha, por ejemplo, el hecho de que quizás los profesores se sientan constreñidos por limitaciones de diferente tipo que observan en los alumnos, la falta de apoyo de la institución educativa para apartarse de los programas de estudio vigentes y obligatorios, o simplemente el desinterés por salir de su área de confort que podría estar relacionado con que, a menudo, los conocimientos teóricos encuentran resistencia en las creencias que tienen sobre lo que vale o no la pena llevar a la práctica en su labor diaria.

A esto puede agregarse, si bien consideramos que el alcance de este estudio resulta insuficiente para dar cuenta de ello, que, en Argentina, la enseñanza de ELSE todavía no posee la difusión que alcanza en otros países, sumado al contexto socioeconómico que no genera un marco del todo halagüeño para la misma afluencia de estudiantes extranjeros que reciben otros continentes, sobre todo en el contexto de inmersión. Esta situación coyuntural puede desalentar a los docentes respecto de su horizonte laboral y formativo. De todos modos, este aspecto podría profundizarse en un estudio posterior que indague en esta dirección para poder explicar más asertivamente las posibles causas.

En la décima pregunta, se aborda en qué grado consideran que aparecen las metáforas conceptuales en los manuales de clase. El 40 % de los profesores respondió que se trabajan en un grado «Medio»; el 26,7 %, en un grado «Muy bajo»; empatan con un 13,3 % las opciones de un grado «Alto» y «NS/NC», lo cual es bastante llamativo; y el 6,7 % opina que se trabajan en un grado «Bajo». La opción «Muy alto» no obtuvo respuestas, lo cual es muy razonable a habida cuenta de que ya se habían manifestado respecto de la insuficiencia del material didáctico al sondear las tipologías. En cuanto a los profesores que no tienen una creencia formada, esto puede responder a que ese segmento de participantes no las utiliza debido al tipo de establecimiento educativo en el que enseñan (centros de idiomas, clases particulares) o bien a los contextos no inmersivos, en los que las edades o la diversidad de factores dentro del grupo de estudiantes puede llegar a influir; a diferencia de aquellos profesores que enseñan en niveles superiores o inmersivos, en los que los estudiantes están más expuestos al lenguaje metafórico de los hablantes nativos.

En la penúltima pregunta se les consulta sobre la necesidad de trabajar en la creación de materiales didácticos que incluyan metáforas conceptuales para aprovechar su potencial pedagógico. Los resultados muestran una coincidencia rotunda. El 93,3 % de los participantes cree que es fundamental elaborar material *ad hoc* sobre el tema. Esta pregunta y la anterior refuerzan la idea de que están obligados a diseñar su propio material de enseñanza debido al reducido tratamiento que se les da en los manuales de clase, tal como ellos mismos explican.

En la décimo tercera y última pregunta, de carácter abierto, se indaga sobre qué tipo de actividades o ejercicios realizan en clase con estas metáforas. Para el análisis cualitativo, recurrimos solo a una codificación de primer orden, ya que no fue necesario continuar reduciendo la clasificación para extraer resultados más concluyentes. En este caso, los códigos In Vivo no encajaban en ninguno de los códigos establecidos, porque la pregunta apuntaba específicamente a las metáforas conceptuales, y muchas de las explicaciones y comentarios vertidos por los encuestados hacían referencia a las expresiones metafóricas y no a las metáforas conceptuales.

Es evidente que los profesores tienden a pensar más en las expresiones metafóricas cuando de llevar el tema a la práctica se trata; y en algunos casos, nos parece que no son demasiado conscientes de la diferencia entre aquellas y las metáforas conceptuales. Esto también podría ser indicativo de que están más acostumbrados a trabajar la competencia metafórica a partir de las expresiones que a partir de la metáfora conceptual con la que se vinculan, abordándolas más desde el plano lingüístico que desde un enfoque cognitivo, al que, sin embargo, le atribuyeron suma importancia a lo largo del relevamiento. Una vez más, corroboramos que, en el momento de la práctica real y efectiva, se hace más evidente la

presencia de cierta brecha o desacople entre creencias y práctica. En este caso, no presentaremos ejemplos de la codificación, sino únicamente los resultados finales surgidos de esta, en términos de frecuencia de mención en sus narrativas.

INFERENCIAS (10); ANALOGÍAS (3); INTERSEMIOSIS (3); COMPRENSIÓN LECTORA (3); TRADUCCIÓN (3); MAPAS CONCEPTUALES (2); REDACCIÓN (2); PRODUCCIÓN ORAL (2); MEMORIZACIÓN (2); LLUVIA DE IDEAS (1); SINONIMIA (1); PRODUCCIÓN ESCRITA (1); INTERACCIÓN ORAL (1).

Las actividades con inferencias se ubican entre las más elegidas por los profesores para ejercitar las metáforas conceptuales, seguidas de las analogías, la intersemiosis, la comprensión lectora, la producción oral y la traducción, que totalizaron la misma cantidad de votos, pero bastante alejadas de las inferencias, que lideran la tendencia del tipo de ejercitación o tareas que los docentes realizan en la práctica. Apenas con un voto menos, le siguen los mapas conceptuales, la redacción, y la memorización. Para terminar, la lluvia de ideas, la sinonimia, la producción escrita, y la interacción oral completan las categorías de análisis.

Es lógico que las tareas con inferencias sean las más representativas a la hora de trabajar las metáforas conceptuales, dado que estas metáforas actúan como desencadenantes de los procesos inferenciales, no solo para que los estudiantes interpreten el significado de la metáfora conceptual sino para que accedan a otros campos conceptuales que les permiten adquirir e internalizar conocimiento, sirviéndose de sus propias experiencias y comparándolas con las de sus pares nativos. Para profundizar en este concepto, presentamos la siguiente definición de inferencia:

Se entiende por inferencia el proceso interpretativo efectuado por el interlocutor para deducir el significado implícito de un enunciado, teniendo en cuenta los datos que posee del contexto. Dicho de otro modo, mediante la inferencia, el destinatario pone en relación lo que se dice explícitamente y lo que se dice de modo implícito. Por lo tanto, la inferencia es el proceso que lleva a la implicatura, esto es, al significado implícito. (DTC, 2008)

Esta definición subraya la relevancia del contexto comunicativo y del conocimiento del mundo como elementos fundamentales de la competencia pragmática. En consecuencia, la elección de los profesores demuestra que tienen plena conciencia de que la función principal de las metáforas conceptuales reside en explotar la cognición a través de mecanismos racionales que se ponen en marcha cuando los estudiantes intentan acceder a información implícita. Además, cabe destacar que, en la mayoría de los casos, los profesores comentaron en sus relatos que recurren a las inferencias como mecanismo de deducción de expresiones metafóricas y no de otras metáforas conceptuales o para adquirir conocimiento vinculado a referencias culturales de la lengua meta. Nuevamente, esto nos lleva a reflexionar sobre una especie de disociación que pareciera existir entre lo que los docentes piensan acerca del potencial de las metáforas conceptuales y lo que luego llevan realmente a la práctica para explotar dicho potencial.

Respecto de las analogías, la metáfora en sí misma involucra una relación de semejanzas entre un concepto concreto y otro figurado. Por lo tanto, parece lógico que las analogías se mencionen como un tipo de ejercitación posible. En relación con la intersemiosis, vemos que algunos profesores utilizan otros sistemas sémicos (videos, música, gestos, publicidades, imágenes, dibujos, etc.) para llevarlas al aula, pero luego no profundizan demasiado en cómo las

trabajan; es decir, la intersemiosis puede ser una herramienta útil para presentarlas en la clase ya que la utilización de otras formas de comunicación suele ser muy funcional para atraer la atención y el interés de los aprendientes.

También la comprensión lectora les resulta compatible con los procesos de inferencia, porque sirve para inferir el significado de la metáfora conceptual. De manera inversa, esta serviría para inferir el sentido del texto, puesto que los patrones mentales moldean la información contenida en el texto y esta, a la vez, redefine estos patrones mediante un proceso de retroalimentación mutuo. La traducción ocupa un lugar aceptable y es más bien considerada un instrumento útil cuando el nivel lingüístico de los estudiantes es insuficiente para comprender conceptos abstractos que, de otra forma, les costaría aprehender.

La memorización no figura entre las preferencias, ya que suele estar mucho más emparentada con las expresiones metafóricas. Este tipo de ejercicios se mencionó de manera explícita respecto de la utilización de actividades para memorizar ítems léxicos y de la inferencia del significado de expresiones por medio del uso de *flashcards* para unir una expresión con el correspondiente significado. En este último caso, sin embargo, aparece involucrada otra vez la inferencia, aunque relacionada con las expresiones metafóricas. Contrariamente a lo que veníamos observando, en este caso, parece congruente que la memorización al estar más relacionada con el plano lingüístico y, por lo tanto, con las expresiones metafóricas no la consideren útil para ejercitar las metáforas conceptuales.

La producción o expresión oral figura como otra de las destrezas que servirían para las tareas con metáforas conceptuales, aunque se ubican entre las últimas preferencias. De acuerdo con las respuestas de algunos profesores, aunque no explican con exactitud de qué manera lo

hacen (lectura en voz alta, monólogos, exposición de un tema determinado, entre otras actividades orales), pensamos que la utilizan más como una forma de comunicar expresiones aprendidas que como una actualización de la información que reciben. En cuanto a la redacción y la producción o expresión escrita no desarrollan en detalle el tipo de actividades, (llenado de huecos, metalenguaje, relacionamiento con imágenes, sinónimos, antónimos, redacciones), por lo tanto, no podemos sacar mayores conclusiones en cuanto a este tipo de tareas.

Respecto de la sinonimia, los mapas conceptuales y las lluvias de ideas, nos resulta llamativo que no figuren entre las preferencias de los docentes, dado que en estas actividades participan también procesos inferenciales. En verdad, tanto los mapas como las tormentas de ideas nos parecen ejercicios cognitivos estupendos para aprovechar todas las ventajas de las metáforas conceptuales a nivel lingüístico, cognitivo y sociocultural. Una vez más, corroboramos nuestra línea de investigación acerca de que existe una brecha entre lo que los docentes creen y saben sobre las numerosas alternativas pedagógicas que ofrecen las metáforas conceptuales en términos de adquisición de conocimiento, y la práctica real y efectiva que hacen de estas en la clase.

Para terminar, se cruzaron los resultados de las codificaciones de las preguntas cuatro y trece para verificar su validez. Desde este enfoque, se encontró que las inferencias, que sobresalen como la ejercitación más representativa para los profesores, guardan estrecha relación con sus creencias respecto de la importancia que tienen las metáforas conceptuales en los procesos del pensamiento, representaciones mentales de carácter universal y también idiosincrático, así como la posibilidad de asociar conceptos implícitos y de aprender a pensar, que se habían incluido en la categoría de PENSAMIENTO.

En cuanto a las actividades de aula, tales como la redacción o la expresión escrita y oral, se observa que se relacionan perfectamente con la categoría de FUNCIÓN LINGÜÍSTICA, en términos más prácticos del uso de la lengua y más vinculadas con las expresiones metafóricas. Así, las actividades propuestas por los docentes para llevar las metáforas conceptuales al aula son totalmente compatibles con las categorías asignadas en el primer análisis cualitativo. Incluso, hasta se podría arriesgar que la ejercitación que involucra procesos del pensamiento es mayor que la que implica solo el uso de la lengua, de acuerdo con lo que han manifestado; una muestra más de la brecha existente entre sus creencias acerca del poder cognitivo que le atribuyen y su labor práctica en el aula.

Conclusiones

Del análisis e interpretación de los resultados obtenidos se concluye que todos los profesores han utilizado las metáforas conceptuales como herramienta para el aprendizaje en alguna ocasión y que tienden a trabajarlas a partir de los niveles B1/B2. Esto puede deberse a que tienen la creencia arraigada de que la competencia lingüística de los estudiantes se relaciona directamente con la capacidad para comprender la complejidad de esas metáforas. De hecho, a pesar de que la mayoría de los docentes se desempeñan en el ámbito universitario, se muestran renuentes a ejercitarlas en los niveles A1 y A2. Por otro lado, si bien al contrastar las metáforas conceptuales con las expresiones metafóricas los resultados no difieren mucho, es posible que muchos de los profesores a pesar de haber manifestado ser conscientes del potencial cognitivo que estas últimas poseen, no sepan cómo abordarlas dada la escasez de material didáctico.

Respecto de las competencias comunicativas y las estrategias de aprendizaje, por unanimidad, la competencia estratégica lideró todas las creencias, seguida muy de cerca por la competencia pragmática. En un modesto tercer lugar se ubica la competencia organizativa. Lo más significativo es que todos creen que al menos una, dos o las tres competencias se activan con el uso de las metáforas conceptuales. Efectivamente, podemos decir que los docentes creen que llevar estas metáforas al aula favorece el desarrollo de una competencia comunicativa más significativa, ya que posibilitan el desarrollo de la competencia estratégica y de la pragmática, a través de sus diversas funciones, y que les permiten a los estudiantes posicionarse de un modo más genuino y en contexto frente a la lengua meta.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, las sociales y afectivas se posicionan en el primer lugar, secundadas por las estrategias de memoria y las cognitivas, casi un 20 % y un 30 % debajo, respectivamente. Luego le siguen las estrategias metacognitivas y las de compensación. El liderazgo de las estrategias socioafectivas puede explicarse por la posibilidad de acceder a aspectos de la cultura y la lengua meta y de socializar con la comunidad de esa lengua; mientras que las estrategias de memoria funcionarían como mecanismos de adquisición del léxico. Es curioso e importante de subrayar que las estrategias de compensación, que se asocian a la capacidad inferencial y que fue la actividad más votada entre los ejercicios que llevan a la clase, se ubiquen en último lugar. Por ello, nos parece crucial señalar que, a pesar de ser conscientes del considerable valor cognitivo que las metáforas conceptuales desempeñan en el proceso comunicativo, no lo ven materializado con la misma solidez en las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, una vez más, hallamos que existe un cierto desacople entre sus creencias respecto de las

estrategias de aprendizaje y sus creencias respecto del potencial cognitivo de las metáforas conceptuales.

En relación con la relevancia pedagógica, la totalidad de los profesores le asigna una importancia alta o media, lo que muestra la fuerte creencia que tienen acerca del caudal pedagógico que poseen. Así también lo corroboran los resultados que indican que los docentes utilizan las metáforas conceptuales con fines lingüísticos y de pensamiento, casi al mismo nivel. No obstante, los datos surgidos de las codificaciones revelan que el uso de las expresiones metafóricas parece estar más arraigado en el aula que el de las metáforas conceptuales. En cuanto a la competencia metafórica, más de la mitad de los docentes creen que esta siempre tiene implicancia en la competencia comunicativa.

Entre los objetivos de enseñanza, lideran el léxico y la fraseología, seguidos por la producción oral. La fuerte preferencia por el léxico coincide con los resultados de otros estudios, pero no encontramos una explicación demasiado lógica para la producción oral, sobre todo si consideramos que los textos escritos, especialmente los literarios y argumentativos, rebosan en lenguaje metafórico. Solo atinamos a concluir que las expresiones metafóricas, al impregnar el lenguaje cotidiano, podrían ser la razón por la que los profesores ven en la oralidad un objetivo de enseñanza. No obstante, cuando se los consulta sobre el *input*, sí dicen recurrir a textos literarios y canciones como primer material. Se alejan bastante las imágenes y los videos, la publicidad y las unidades de creación propia, votadas por apenas más de la mitad de los docentes. Esto nos hace insistir en la idea de que todavía parece no haber suficiente claridad entre algunos profesores acerca del valor agregado que podría tener trabajar las expresiones metafóricas a partir de la metáfora conceptual de la que derivan. Se trata de un indicio más que

da cuenta de por qué pensamos que existe un desajuste entre lo que creen sobre el potencial de las metáforas conceptuales y lo que hacen con ellas en la realidad del aula de ELSE.

El mismo porcentaje de profesores coincide en que el tratamiento que reciben tanto las metáforas conceptuales como las expresiones metafóricas en los manuales de clase es insuficiente, aunque manifiestan que las expresiones son algo más frecuentes. Así, el 93 % de los participantes afirman que es indispensable elaborar material sobre metáforas conceptuales para aprovechar mucho más su potencialidad en la adquisición de español.

Finalmente, como ya adelantáramos a lo largo de este trabajo y en respuesta al interrogante específico que nos planteamos, pensamos que los resultados nos permiten corroborar la existencia de una cierta brecha o desajuste entre las creencias docentes y el quehacer profesional en el aula respecto de las metáforas conceptuales y que nos lleva a inferir algunos presupuestos que dan cuenta de este hallazgo. Estos pueden deberse a las creencias de los profesores de que existen diversos factores influyentes dentro de la población de estudiantes, tales como la heterogeneidad etaria, que puede incidir en la cognición, aun cuando la mayoría de los docentes de la muestra enseñan en universidades; la diversidad idiomática y cultural en la que podrían hallar una limitación respecto de la no universalidad de las metáforas conceptuales en algunos casos; los niveles del MCER en relación con la competencia lingüística; y la marcada tendencia a la literalidad, que sin embargo, desde nuestro punto de vista, podría ser un buen incentivo para trabajar este tipo de metáforas. Asimismo, los datos revelan que entre otros factores clave por parte de los profesores se encuentran la falta de disponibilidad de recursos didácticos en los manuales tradicionales, aunada a la falta de tiempo o desmotivación para diseñar unidades didácticas propias de aplicación en la clase. Estos son elementos que en su

conjunto podrían contradecir sus creencias sobre la ventaja del uso de metáforas conceptuales en clase versus su potencialidad cognitiva.

También podemos conjeturar, ya que no podemos aseverarlo a partir de este estudio, algunas otras razones importantes que los profesores podrían notar en los aprendientes, que van desde aspectos étnicos y religiosos hasta socioeconómicos. Asimismo, la desmotivación de los profesores también podría estar impactada por programas de estudio poco flexibles, política institucional, mirada crítica de otros colegas respecto de la implementación de estrategias innovadoras, necesidad de empezar a familiarizarse con los recursos en línea y de participar en las comunidades virtuales, entre otros motivos. Invitamos a la comunidad de ELE/L2 a realizar investigaciones posteriores en esta dirección.

Consideramos que esta desarticulación o brecha entre el saber sobre las metáforas conceptuales y su práctica real y efectiva debe ser muy tenida en cuenta, y a partir de estos hallazgos, proponer un cambio en la forma de abordar su uso en la enseñanza de ELE/L2, al menos en la República Argentina. Por otro lado, nos gustaría decir que no pretendemos que los datos y las conclusiones de este trabajo sean extrapolables a otros contextos de enseñanza ni a otros países, solo esperamos haber hecho algún aporte en el ámbito de ELSE en Argentina, por más pequeño que sea, y así incentivar el debate sobre el abordaje del fenómeno de las metáforas conceptuales como una herramienta innovadora y funcional en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Referencias

- Acquaroni Muñoz, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza- aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense].
Repositorio Institucional de la UCM - Universidad Complutense de Madrid.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing* (105-127). Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, Miquel (Coord.)
Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.
Edelsa. Trad. Javier Lahuerta.
- Barry, B. y Ammon, P. (1996). A longitudinal study of the development of teachers' pedagogical conceptions: The case of Ron. *Teacher Education Quarterly*, (5), 5-25.
- Battle Rodríguez, J. (2014). El amor es como la guerra: Es fácil empezar, pero difícil terminar.
Ficha introductoria. *Rutaele*, 9, 11-22.
- Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I. y Guzmán-Valenzuela, C. (2013).
Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas.
Estudios Pedagógicos, 39(2), 97-113, doi:10.4067/S0718-07052013000200007.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Editorial Ariel, S.A.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista Latinoamericana*, (25), 1-14. <http://journals.openedition.org/polis/625>.

- Guerra, P. L. y Wubbena, Z. C. (2017). Teachers Beliefs and Classroom Practices. Cognitive Dissonance in High Stakes Test-Influenced Environments. *Teacher Education*, (26), 35-51.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1976). *System and function in language: Selected Papers*. Oxford University Press.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*, 94(1), 142-154.
- Kennedy, M. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, (8), 355-370.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986), *Metáforas de la Vida Cotidiana* (Trad. C. González Marín) Ediciones Cátedra, S. A.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Ltd. (Obra original publicada en 1980).
- Littlemore, J. (2000). Cognitive Style Variables in Participants' Explanations of Conceptual Metaphors. *Metaphor and Symbol*, 15(3), 177-187, doi:10.1207/S15327868MS1503_4.
- Littlemore, J. (2001). An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*, 22(2), 241-265, <https://doi.org/10.1093/applin/22.2.241>.

- Littlemore, J. y Low, G. (2006). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/238410096>.
- Littlemore, J. (2013). Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students with a Holistic Cognitive Style? *TESOL Quarterly* 35(3), 459-491.
- Muchmore, J. (2004). *A teachers' life*. Backalong books.
- Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*, (1-25).
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, (62), 307-332, <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pérez, A. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (42), 37-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>.
- Petrie, H. G. y Oshlag, R. S. (1993). Metaphor and Learning. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (579-611). Cambridge University Press.
- Rivera León, L. (2016). La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva. *Boletín de ASELE* (54) (13-46).
- Sayago Quintana, Z. B. (2002). *El Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la Formación Docente (un estudio de caso)*. [Tesis de doctorado, Universitat Rovira I Virgili]. Repositorio TDX (Tesis Doctorals en Xarxa).

- Scarcella, R. y Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Heinle & Heinle.
- Tillema, H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and thinking: theory and Practice*, (4), 217-228, doi: 10.1080/1354060980040202
- Turamuratova, I. (2012). *El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera*. (Trabajo de grado) Universidad Estatal Uzbeke de lenguas del mundo de Tashkent, Uzbekistán.
- Van Dijk, T. (1977). *Text and Context*. Longman Group UK Limited.
- VV.AA. (2008). Inferencia. En *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Recuperado el 15 de julio de 2021, de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inferencia.htm
- VV.AA. (2008). Lingüística cognitiva. En *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Recuperado el 26 de agosto de 2022, de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticacognitiva.htm

La necesidad de especialización en el área de la economía y las finanzas en la traducción audiovisual

*Leila Klawir*²⁰

Universidad de Belgrano – Instituto Lenguas Vivas Sofía E. Broquen de Spangenberg

✉ leiklawir@hotmail.com

Recibido: 10/8/2022

Aceptado: 30/8/2022

Resumen

Este trabajo de investigación fue presentado como trabajo final en la Especialización en Traducción Empresarial en Idioma Inglés de la Universidad Católica Argentina. En ella, nos proponemos abordar dos temas: por un lado, las características más salientes de la traducción audiovisual (TAV) y, por el otro, la presencia y la traducción de las metáforas en el campo de la economía y las finanzas. Para dicho fin, realizaremos un estudio pormenorizado y propondremos la traducción para subtítulo de ciertos fragmentos de la película *The Big Short*.

Procuraremos someter algunos elementos de la lista de diálogo de *The Big Short* a un examen contrastivo y veremos cómo los procedimientos de traducción se convierten en una estrategia de

²⁰ **Leila Klawir** es Traductora Técnico-Científica y Literaria egresada de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg” y Traductora Pública egresada de la Universidad de Belgrano en la combinación inglés<=>español. Obtuvo el título de posgrado de Especialista en Traducción Empresarial. Se dedica a la traducción de textos económico-financieros y a la traducción audiovisual.

gran utilidad para abordar los desafíos que se van presentando para lograr reproducir el texto original del modo más fiel y natural, sin agregar ni sustraer información.

Asimismo, nos proponemos identificar la terminología específica, reflexionar acerca del uso de metáforas en el discurso económico-financiero, los posibles métodos de traducción, siempre teniendo en cuenta las características tan particulares que presenta la TAV. Es decir, mantener los extranjerismos, los préstamos naturalizados o los calcos.

Finalmente, buscaremos resaltar la necesidad de especialización que requiere esta modalidad de traducción por la diversidad de áreas temáticas que se presentan y que requieren de una investigación exhaustiva, además de la habilidad para dominar diversas convenciones técnicas inherentes al subtítulo.

Palabras clave: subtítulo, metáforas, especialización, discurso económico y financiero.

Abstract

This research paper was submitted as the final project of the Graduate Course in Business Translation at *Universidad Católica Argentina*. We seek to cover two topics: on the one hand, the outstanding characteristics of audiovisual translation (AVT) and, on the other hand, the presence and translation of metaphors in the field of economics and finance. To this end, we will perform a detailed analysis and will suggest the translation for subtitling of certain excerpts of the movie *The Big Short*.

We will attempt to conduct a contrastive analysis of some elements of the dialogue list of *The Big Short* and we will observe how translation procedures become a very useful strategy when

facing the challenges involved in conveying the original text as faithfully and naturally as possible, without adding or subtracting information.

Also, we aim to identify specific terminology, reflect upon the use of metaphors in the economic-financial discourse, as well as possible translation strategies, given the characteristics of this specific translation mode. That is, to keep foreignisms, naturalized borrowings or calques. Finally, we will seek to highlight the specialization required in this translation mode, given the diversity of thematic areas involved that require in-depth research, in addition to mastering certain technical conventions intrinsic to subtitling.

Keywords: subtitling, metaphors, specialization, economic and financial discourse.

Hipótesis de estudio

Considerando los desafíos que supone la traducción audiovisual en general, y la traducción audiovisual de material especializado en particular, cabe preguntarnos: ¿es necesario realmente ser especialista en traducción audiovisual y en la temática que se debe traducir, o simplemente bastará con estudiar una guía de estilo, comprender las técnicas de subtitulado y realizar una investigación exhaustiva a la hora de recibir el encargo de traducción? ¿Será suficiente consultar con un especialista en el tema en cuestión? Estas son algunas de las cuestiones que se abordarán en este trabajo.

El subtitulado

Los mejores subtítulos son los que “no existen”, Jorge Díaz Cintas.

¿Qué es el subtitulado?

Con el crecimiento de “la vida audiovisual”, el público general suele comprender claramente el sentido de dicho término. Básicamente, es la sobreimpresión en pantalla de un

texto escrito que expresa en la lengua meta el diálogo, los elementos discursivos (carteles, textos, leyendas) y la pista sonora (canciones) de una película, serie o documental, entre otros. Se intenta que la duración de los subtítulos coincida con las palabras pronunciadas. Para lograrlo, generalmente resulta imposible expresar literalmente todo lo que se dice, por lo que el traductor se vale de diferentes estrategias que presentaremos más abajo para lograr un producto final fiel al original. Con respecto a la diagramación, el texto traducido se ordena en una o dos líneas y suele ubicarse en la parte inferior de la pantalla, salvo que el texto obstruya la imagen, en cuyo caso se ubica en la parte superior. Fundamentalmente, debemos entender que el producto audiovisual es la integración de la palabra oral, la imagen y los subtítulos.

En este sentido, adoptaremos la definición aportada por Díaz Cintas (2001):

El subtulado se puede definir como una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas, pintadas, leyendas, pancartas) o la pista sonora (canciones). Toda película subtitulada se articula, pues, en torno a tres componentes principales: la palabra oral, la imagen y los subtítulos. La integración de estos tres componentes, junto con la capacidad de lectura del espectador, determinan las características básicas del medio. Los subtítulos han de estar sincronizados con la imagen y los diálogos, deben ofrecer un recuento semántico adecuado de los mismos y permanecer en pantalla el tiempo suficiente para que los espectadores puedan leerlos. (p.23)

¿Qué es un guion de rodaje, una lista de diálogo y un guion de continuidad?

Lo primero que debemos resaltar es que previo al rodaje de una película, serie o documental, suele escribirse un guion de rodaje, o *shooting script*, que contiene todos los detalles técnicos para la filmación e incluso el orden en que se realizarán las tomas. Dado que este es un trabajo previo al rodaje, generalmente existen discrepancias entre dicho guion y la lista de diálogo, o *dialogue transcript*, en la que figura únicamente la transcripción de lo que realmente dicen en la filmación e información sobre los personajes. Asimismo, puede contener información sobre cambios de secuencias y la acción que se desarrolla.

Idealmente, el traductor recibe un guion de continuidad en el que se transcribe el diálogo tal como surge después de la filmación y donde hay pequeñas modificaciones con el fin de que pueda ajustarse a la duración que deberán tener los subtítulos. Asimismo, en este tipo de guiones, suelen añadirse indicaciones útiles para el traductor, como explicaciones de expresiones, juegos de palabras y terminología de especialidad, así como información acerca de las acciones, los cambios de escena y otros datos de gran utilidad.

Breve resumen de la situación actual del subtulado

Recientemente, ha habido un enorme auge en la traducción audiovisual y una gran demanda de traductores audiovisuales. Es una realidad innegable que cada vez es mayor la influencia de las pantallas en nuestra vida cotidiana. Nos valemos de las series televisivas, los documentales, las entrevistas, los debates y las películas, entre otros, para obtener información, para pasar nuestro tiempo libre o para informarnos. Como bien apunta Díaz Cintas (2001):

Vivimos en una sociedad de la imagen en la que el ciudadano medio consume más productos fílmicos que literarios que, al provenir en su gran mayoría de países diferentes al nuestro, tienen que ser traducidos de un modo u otro. (p.19)

Asimismo, también ha aumentado el interés de los traductores por especializarse en esta área de la traducción. Ha habido un rápido crecimiento en la oferta de cursos, módulos universitarios y maestrías dedicados al doblaje y al subtitulado. Se celebran congresos centrados en la traducción audiovisual a los que acuden muchísimos traductores ávidos por aprender sobre esta especialidad.

En términos numéricos, la traducción que se lleva a cabo en los medios audiovisuales es la actividad traductora más importante en la actualidad. Sin embargo, a pesar del gran impacto social que tiene este campo de la traducción y la gran demanda, aún incipiente, de los productos audiovisuales, existen aspectos relativos a la TAV que deberían abordarse con mayor profundidad.

No hay dudas de que la traducción audiovisual llegó para quedarse y esta jugará un papel cada vez más importante. Por lo tanto, resulta fundamental realizar un estudio detallado de las características centrales de esta modalidad traductora y analizar las competencias que el traductor debería desarrollar. Asimismo, vale la pena resaltar que en la TAV también es necesario abordar la necesidad de especialización en áreas específicas, ya que hay productos (series, documentales, largometrajes) que abordan temáticas especializadas que exigen que el traductor audiovisual deba investigar y documentarse antes de comenzar a subtitular.

Generalmente, las grandes agencias de subtitulado se encargan de la traducción de diversos géneros, para diferentes públicos y sobre diferentes áreas temáticas. A pesar de que

los plazos de entrega suelen ser cada vez más acotados, las agencias son cada vez más exigentes con la calidad del producto final. El traductor debe adaptarse a esta dinámica del mercado, más allá de las complicaciones a las que se enfrenta. Recién al recibir el encargo de traducción, el traductor audiovisual conoce qué género deberá subtítular (un documental, una película, una serie o un dibujo animado). Por lo tanto, este desconoce el campo temático sobre el que deberá traducir e investigar. Podrán ser campos tan variados como economía, medicina, biología, derecho, astronomía, entre muchos otros. Esto, inevitablemente, lo enfrenta al desafío de traducir sobre temas que no son necesariamente de su área de especialidad. El traductor, a la hora de trasvasar el mensaje, debe esforzarse por evitar que existan errores de comprensión, de registro y traducciones literales, calcadas y muchas veces sin sentido.

Existe la idea generalizada de que el traductor audiovisual realiza una tarea más asociada al entretenimiento. Sin embargo, hay materiales en el este campo que plantean importantes desafíos en términos del nivel de especialización que requieren y del género.

Coincidimos con Ramacciotti (2013) cuando afirma:

Cada película se inscribe en un género determinado o institucionalizado. Por lo tanto, es importante antes de comenzar la tarea de subtítulado, reconocer el género al que pertenece predominantemente la película o el material que debemos traducir, analizar e investigar las convenciones del género correspondiente en la lengua y cultura receptoras y realizar las elecciones correctas en el plano textual. (p.142)

López Guix y Minett Wilkinson (López Guix y Minett Wilkinson, 2003, como se citó en Ramacciotti, 2013) afirman en este sentido: “El género determinará en gran medida la terminología, las formas sintácticas y la ordenación de la información dentro del texto”.

La creciente demanda por parte del público, aun cuando se trate de material exclusivamente para entretenimiento, trae aparejadas más exigencias en la calidad de las traducciones, a pesar de que los plazos de entrega que se estipulan, y que el traductor debe cumplir sin excepción, son cada vez más cortos.

El espectador, por su parte, desconoce completamente la actividad y las limitaciones a la hora de transponer un mensaje oral a uno escrito. Tal como apunta Díaz Cintas (2001):

Para muchos espectadores con un conocimiento básico del idioma extranjero y rudimentario de lo que son las entretelas de la subtitulación, ver una película subtitulada ofrece un pretexto ideal para jugar a la búsqueda del error. Juego que, por otra parte, jamás llevarían a cabo con una novela o con una película doblada. (p.22)

Debido a la naturaleza del subtítulo, en el que se debe realizar un cambio de canal de oral a escrito, y esto inevitablemente implica la omisión de elementos del mensaje original con el fin de respetar la sincronía espacial, muchas veces el público critica la falta de fidelidad de los subtítulos. El espectador a menudo, especialmente si el par de idiomas de trabajo es el inglés-español, espera una traducción literal y una correspondencia absoluta entre lo que se dice y lo que se lee, y desconoce que una traducción palabra por palabra no siempre es posible y esto no significa en absoluto que sea más fiel al original.

Sobre este aspecto, Gambier (Gambier, 1994, como se citó en Díaz Cintas, 2001), afirma:
It is useless to reflect on the process as a mere difference in lexical quantity (amount of words). Such a reductionist standpoint means ignoring the functional differences between oral and written discourse, between psycho-auditive, if not audiovisual, perception

(comprehension-interpretation) and linear perception (comprehension-readability), and the culture-bound differences involved in both oral and written discourse.

Por su parte, Hatim y Mason (Hatim y Mason, 1997, como se citó en Ramacciotti, 2013) destacan:

Meaning is then to be retrieved by cinema audiences by a process of matching this target guide with visual perception of the action on screen, including paralinguistic features, body language, etc. Consequently, any phrase-by-phrase comparison of source text and target text for the purposes of translation criticism would be an idle exercise.

Condiciones técnicas para el sincronismo en el subtítulo

Anteriormente, mencionábamos que muchos traductores sienten cierta aprensión respecto de la traducción audiovisual, en general, porque consideran que no podrán dominar los aspectos técnicos involucrados para lograr el sincronismo.

A diferencia del doblaje, que tiene sus propias dificultades, principalmente lograr la sincronización entre lo que se dice y la articulación de los labios, o *lip-sync*, en el subtítulo se presenta el aspecto técnico de los caracteres por segundo, que son las medidas más comúnmente utilizadas por los programas que se utilizan para subtítular.

Tal como explica ATRAE, la Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España:

Los subtítulos no deben superar los 17 cps (caracteres por segundo) en programas para público adulto ni los 15 cps en programas infantiles. Con todo, si por la rapidez o la brevedad de las intervenciones es necesario, se puede jugar con un margen del 30 % por

encima de estas cifras. Estos subtítulos por encima de la velocidad máxima recomendada deben ser excepcionales y limitarse solo a aquellos casos en que sea imposible tomar otras medidas.

Además, está la “regla de los seis segundos” (Díaz Cintas, 2001, p. 27), que es el período de tiempo en que el espectador medio es capaz de asimilar la información contenida en dos líneas de subtítulos. La duración mínima de un subtítulo es de un segundo. En el caso de los subtítulos narrativos (letreros, títulos, pancartas), estos no dependen del tiempo necesario para decirlos, sino del tiempo que permanecen en la pantalla. De este modo, el traductor cuenta con mayor libertad para traducirlos, ya que generalmente permiten traducciones algo más largas.

Como explica Mayoral Ascensio (1993), los títulos que son tan cortos que se pueden leer más de una vez mientras permanecen en pantalla resultan molestos y rompen el ritmo de lectura tanto como aquellos que por ser demasiado largos no da tiempo a leerlos u obligan a formar la velocidad de lectura. Por ello se recomienda la utilización de todo el metraje disponible para el subtítulo.

Para ilustrar en la práctica lo que acabamos de explicar sobre la traducción de subtítulos, vamos a tomar algunos ejemplos extraídos de la lista de diálogos de *The Big Short*. En primer lugar, presentaremos el fragmento de la película y, a continuación, ofreceremos una breve explicación sobre las estrategias utilizadas.

But there were some who saw it coming...	Pero algunos lo vieron venir...
-----------------------------------------------------	----------------------------------------

Aquí podemos ver cómo nuestra traducción, de 32 caracteres de extensión, se aparta de la literalidad y no se ciñe a la traducción palabra por palabra, que hubiera sido: “Pero había algunos que lo vieron venir”. Esto nos permitió expresar la traducción en una sola línea de subtítulo.

It’s okay Michael.	Tranquilo, Michael.
Let’s just wash it off and put it back in.	Lavémoslo y coloquémoslo de vuelta.

Para entender este fragmento, resulta importante aclarar que el personaje que representa Christian Bale, Michael Burry, sufre ceguera en un ojo. La madre, que presencia el momento en que se le cae su ojo de cristal, lo ayuda a solucionar este momento tan incómodo para Michael.

Al ver la película, resulta paradójico que quien tiene un solo ojo tiene una visión brillante sobre el devenir de los créditos hipotecarios, instrumentos de una solidez supuestamente indiscutida y un riesgo ínfimo.

En esta ocasión, hizo falta utilizar dos líneas de subtítulo para no superar la cantidad máxima de caracteres. En la primera línea, tenemos un total de 32 caracteres y en la segunda, 25 caracteres.

You were playing so well son.	Hijo, estabas jugando muy bien.
--------------------------------------	--------------------------------------------

I heard the coach compliment you.	El entrenador te elogió.
----------------------------------------------	---------------------------------

A continuación, en la misma escena, el padre de Michael intenta tranquilizarlo ante la gran frustración y vergüenza que siente. Si bien extrajimos información innecesaria para transmitir el mensaje, tuvimos que utilizar dos líneas de subtítulo. La primera de 32 caracteres y la segunda de 27 caracteres.

THE BIG SHORT	“La gran apuesta”
----------------------	--------------------------

Este es el título de la película, por eso está escrito en letras mayúsculas en inglés. En español, generalmente la agencia de subtítulo indica al traductor si debe conservar las mayúsculas o si debe ceñirse a la normativa del español y escribir solamente la inicial en letras mayúsculas, como lo hicimos en este caso. También indicarán si el título debe ir con o sin comillas.

Generalmente, cuando las agencias envían un encargo de traducción de una película, también ofrecen el título traducido, el cual se debe conservar y no alterar en absoluto. En el caso de esta película, a diferencia de muchas otras que se conocen por su título en inglés y tienen varios títulos en español en diferentes regiones, en los países de habla hispana se la conoce por su título en español, que ya está bien establecido y es el mismo en las diferentes regiones del mundo hispano.

Si este no hubiera existido, otras posibilidades de traducción habrían sido:

- “La gran burbuja”
- “El visionario”
- “Así es como funciona el mundo”, frase que plantea uno de los protagonistas de la historia.

Más abajo, haremos referencia específicamente al sentido de esta frase, un tanto compleja. Sin embargo, es importante destacar que la elección de los títulos de las películas, en este caso, pasan por cuestiones de publicidad y marketing, y no tanto por la traducción propiamente dicha.

¿Subtitulado o doblaje?

Como mencionábamos más arriba, existen diferentes modalidades de traducción audiovisual, entre las que se encuentran principalmente el subtitulado y el doblaje. Sin embargo, a la hora de compararlos, la balanza se inclina cada vez más hacia el subtitulado por diversos motivos. En primer lugar, el subtitulado es considerablemente más barato que el doblaje, ya que no se necesitan actores ni tantos equipos técnicos como en el doblaje. En segundo lugar, los subtítulos permiten al espectador disfrutar de las voces originales de los actores: la entonación, el timbre y la inflexión de la voz. Asimismo, el subtitulado representa una herramienta importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Entre las críticas al subtitulado, como ya se ha mencionado, encontramos argumentos como que los subtítulos contaminan la fotografía ya que se trata de un texto añadido que se superpone a las imágenes y dispersa la atención del espectador. Con respecto al rol del

traductor audiovisual, este tiene un margen de manipulación menor en el caso del subtítulo que en el doblaje.

La opinión generalizada es que los subtítulos perfectos son aquellos que no se entrometen entre el público y la obra de arte. Es decir, que el subtítulo debe buscar que los subtítulos estén ahí, pero sin estarlo. Tal como explica Díaz Cintas (2001):

Este intento de camuflaje e invisibilidad de los subtítulos llega al extremo de no reconocer ni el nombre del subtítulo ni el de la agencia encargada de la traducción, al menos en la mayoría de los casos, aunque en cine se empieza a observar un mayor reconocimiento de estas tareas. En los créditos de películas, que se extienden a lo largo de numerosos fotogramas y en donde hasta el ayudante del ayudante del electricista merece una mención, ni la figura del traductor, ni la de los dobladores, ni la del director de doblaje, ni la de ninguna persona que ha tomado parte en esta ardua labor son mencionadas. Esta disolución de la figura del traductor es menos acusada en las obras literarias, donde tras mucho batallar se ha logrado un cierto reconocimiento. (p.85)

Suele decirse que el subtítulo se puede denominar una “traducción vulnerable”, dado que en esta modalidad el mensaje traducido se presenta al mismo tiempo que el original, lo que le permite al espectador la comparación de ambos mensajes. Además, el subtítulo tampoco puede recurrir a elementos tales como las notas al pie de página para justificar sus elecciones o explicar ciertas referencias culturales.

Pautas para el subtítulo de películas

Generalmente, al contratar a un traductor, los estudios de subtítulo le envían una guía de estilo, en la que se presentan tanto aspectos relacionados con la lengua como con las pautas que deben aplicarse al aspecto técnico del subtítulo en particular. Por cuestiones de confidencialidad, no podemos compartir aquí las guías específicas de las empresas de subtítulo, por lo que nos limitaremos a detallar los lineamientos generales.

De acuerdo con los lineamientos ofrecidos por varios autores, entre ellos, Mayoral Ascensio (1993) y Marleau (1982), haremos un resumen de los principales aspectos que deben tenerse en cuenta y presentaremos ejemplos extraídos de la lista de diálogo de la película *The Big Short*.

1. No superar el límite máximo de 70 espacios. Si se trata de una sola palabra, esta debe ser superior a 4-5 espacios. Difícilmente tendrá justificación un subtítulo más corto.

I've always been more comfortable alone.	Siempre estuve más cómodo solo,
I believe it's because of my glass eye.	por tener un ojo de cristal.

Como explicamos más arriba, la reducción del discurso escrito con respecto al oral es una de las características propias del subtítulo. Para ello, es fundamental elegir el contenido más importante.

2. No superar el máximo de dos líneas por subtítulo, salvo que algún estudio en particular lo permita.

I lost the eye from a childhood illness.	Perdí el ojo en la niñez.
It separates me from people.	Me separa de la gente.
Most social interactions are awkward.	La interacción social me resulta incómoda.

3. No sobrecargar el subtítulo de signos de puntuación, por ejemplo, signos de admiración y puntos suspensivos, si no añaden nada nuevo. El subtítulo no busca reproducir las inflexiones de la voz del personaje.

No! That's my cab!!!	¡No, ese taxi es mío!
Back off asshole!	Retrocede, idiota.

4. Para dar cuenta de que una frase no ha acabado y continuará en el subtítulo siguiente, algunos estudios utilizan los puntos suspensivos. Otros, utilizan los puntos suspensivos únicamente cuando la oración se ha dejado en suspenso. Eso dependerá de cada empresa, aunque en la actualidad se prefiere la segunda opción.

It was this guy from Deutsche	Un tipo de Deutsche
who was talking about	hablaba de vender en corto
shorting housing bonds.	bonos de vivienda.

The banks, the ratings agencies, the government wouldn't...	Los bancos, las calificadoras, el gobierno no...
------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------

5. La letra cursiva en los subtítulos se emplea sobre todo cuando los personajes que hablan están ausentes de la pantalla. Se utiliza para voces escuchadas en la radio, en la televisión, al teléfono, narraciones y comentarios en *off*.

JARED VENNETT (V.O.)	
And Danny Moses: the optimist of the bunch.	<i>Y Danny Moses: el optimista del grupo.</i>
And a hell of a trader, which is why they tolerated the optimism.	<i>Y un gran operador, por eso toleraban el optimismo.</i>

6. La fragmentación de una frase en dos o más subtítulos consecutivos puede plantear problemas lingüísticos. Debemos recordar que cada subtítulo aparece en la pantalla de forma separada y debe tener una estructura individual que no deje dudas en cuanto a su significado.

The Collateralized debt obligation.	La obligación garantizada por deuda.
It's important to understand because it's what allowed	Permitió que la crisis de la vivienda

<p>a housing crisis to become a nation wide economic disaster.</p> <p>So here is world famous chef Anthony Bourdain to explain.</p>	<p>se convirtiera en un desastre nacional.</p> <p>Aquí tienen al famoso chef Anthony Bourdain para explicarlo.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7. Se debe ser prudente en lo que se refiere a inversión de palabras, de grupos de palabras o de frases enteras. Cuando se altera demasiado el orden del original, el destinatario de la traducción se incomoda y se pone en estado de alerta. Además, puede sonar a destiempo en relación de los gestos que lo acompañan. En la medida de lo posible, hay que dar a los subtítulos una construcción que siga al texto original.

<p>Okay, I'm a chef on a Sunday afternoon</p> <p>setting the night's menu at a big restaurant.</p> <p>I ordered my fish on Friday which is the mortgage bond</p>	<p>Soy un chef un domingo por la tarde</p> <p>preparando el menú de la noche en un gran restaurante.</p> <p>Pedí mi pescado el viernes, que es el bono hipotecario</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

that Michael Burry shorted.	que Michael Burry vendió en corto.
------------------------------------	-----------------------------------------------

8. Para marcar que intervienen dos personajes diferentes en un mismo subtítulo, se utiliza la línea de diálogo.

MARK What if he's right?	-¿Qué hay si tiene razón?
VINNY You want him to be right!	-Más te vale que tenga razón.

9. No es necesaria una distribución simétrica entre las dos líneas de un subtítulo. Las normas de subtitulación establecen que la separación ideal entre subtítulos es la que coincide con algún signo de puntuación. Cuando no sea posible hacerlo de esta manera, tendremos que respetar la estructura gramatical de la oración, sin separar las siguientes estructuras:

- Artículo + sintagma nominal
- Preposición + sintagma nominal
- Conjunción + frase
- Pronombre + verbo
- Partes de una forma verbal
- Adverbios de negación + verbo
- Preposición + sintagma verbal

<p>It's Ben Rickert.</p> <p>His office has three computer screens showing the Japanese markets, the Dow, Nasdaq, weather satellite images and tidal charts.</p>	<p>Es Ben Rickert.</p> <p>Su oficina tiene tres pantallas que muestran los mercados japoneses, el Dow, el Nasdaq, imágenes de satélites meteorológicos y gráficos de mareas.</p>
<p>In the late seventies, banking was not a job you went into to make large sums of money.</p>	<p>A fines de los años setenta, en el sector bancario no se ganaban grandes sumas de dinero.</p>

10. Los subtítulos se muestran en la parte inferior de la pantalla, salvo que cubran el rostro del actor, en cuyo caso suelen colocarse en la parte superior de la pantalla.

11. Los números del 1 al 9 se escribirán en letra y del 10 en adelante, en dígitos. Hay que tener especial cuidado a la hora de traducir el *billion* de los países de habla inglesa, que equivale a 1 000 millones en español. A continuación, veremos algunos fragmentos que contienen cifras.

<p>Really?</p> <p>So the NSA</p> <p>has a 52 billion dollar budget</p> <p>and the ability to monitor</p> <p>10's of millions</p> <p>of calls a second</p> <p>but they're not using it?</p>	<p>¿Así que la Agencia</p> <p>de Seguridad Nacional</p> <p>tiene un presupuesto</p> <p>de \$52 mil millones</p> <p>y la capacidad de monitorear</p> <p>decenas de millones</p> <p>de llamadas por segundo,</p> <p>pero no la usan?</p>
<p>I had to transfer</p> <p>Bear and Deutsche</p> <p>78 thousand dollars.</p> <p>It's like I bought a suit</p> <p>and paid for it with two suits.</p>	<p>Tuve que transferir</p> <p>a Bear y a Deutsche</p> <p>\$78 000.</p> <p>Es como que compré un traje</p> <p>y lo pagué con dos trajes.</p>

<p>They were doing 50, 100, 200 billion in mortgage bonds and dozens of other securities a year.</p>	<p>Estaban ganando 50, 100, 200 mil millones en bonos hipotecarios y muchos otros valores al año.</p>
<p>They made billions and billions off of their 2% fee on each of these bonds they sold.</p>	<p>Ganaron miles de millones de dólares con sus comisiones del 2 % sobre el valor de los bonos.</p>
<p>That can't be right. There were 500 billion in housing bonds sold last year alone. The banks, the ratings agencies, the government...</p>	<p>Imposible. Vendieron 500 mil millones en bonos de vivienda solo el año pasado. Los bancos, las calificadoras el gobierno...</p>

<p>They wouldn't let this happen.</p>	<p>No permitirían esto.</p>
<p>How big's your short position? Right now? It's 1.3 billion.</p>	<p>¿Qué tan grande es tu posición corta ahora? 1 300 millones.</p>
<p>And the premiums? We pay roughly 80 to 90 million every year.</p>	<p>¿Y las primas? Pagamos entre 80 y 90 millones al año.</p>
<p>I want half a billion more in swaps!</p>	<p>¡Quiero 500 millones más en <i>swaps</i>!</p>
<p>It's Dr. Burry. Looks like the collapse in the financial sector is imminent. Let's start to unwind my position. It's 1.3 billion.</p>	<p>Habla el Dr. Burry. El colapso del sector financiero es inminente. Empecemos a liquidar mi posición. Son 1 300 millones.</p>

12. Es importante conseguir la máxima adecuación según los matices idiomáticos y las referencias culturales de la lengua original.

<p>B of A and Bear didn't return our calls and even Wachovia blew us off.</p>	<p>El Bank of America y Bear no nos devolvieron las llamadas. Hasta Wachovia nos ignoró.</p>
<p>B of A said they had a power outage. And Morgan Stanley said their server crashed.</p>	<p>El Bank of America se quedó sin luz y a Morgan Stanley se le cayó el servidor.</p>

13. Las palabras escritas totalmente en mayúsculas se utilizarán para la traducción de inscripciones diversas, titulares de periódicos, etc. Se deben acentuar las letras mayúsculas, cuando esto sea necesario. Debe evitarse utilizar las mayúsculas en los subtítulos hablados.

<p>2 years 4 months until the collapse</p>	<p>DOS AÑOS Y CUATRO MESES ANTES DEL COLAPSO</p>
---------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

14. Las políticas que deben seguirse respecto al lenguaje soez dependen de cada estudio. Algunos son más permisivos que otros. Para la traducción de esta película, creemos que lo mejor es ser discretos en su utilización.

<p>A collateralized debt obligation.</p>	<p>Una obligación garantizada</p>
-------------------------------------------------	------------------------------------------

<p>A C-D-O.</p> <p>We put a bunch of unsold B, BB or BBB bonds together.</p> <p>When the pile gets large enough,</p> <p>the whole thing's considered diversified</p> <p>and the whores at the ratings agencies</p> <p>rate it 92, 93% AAA.</p> <p>No questions asked.</p>	<p>por deuda.</p> <p>Juntamos bonos B, BB o BBB que no se vendieron.</p> <p>Cuando la pila ya está abultada,</p> <p>se considera diversificada,</p> <p>y los malditos de las calificadoras</p> <p>le dan un 92-93 % AAA.</p> <p>Sin preguntas.</p>
<p>This is The Brownfield Fund...</p> <p>I'm trying to sell credit default swaps...</p>	<p>Hablo del Fondo Brownfield.</p> <p>Quiero vender <i>swaps</i> de incumplimiento crediticio.</p>

<p>20 double A tranches of CDOs...</p> <p>Absolutely, they're all complete shit...</p> <p>Face value is 205 million dollars.</p>	<p>20 tramos AA de CDO.</p> <p>Son todos una porquería.</p> <p>El valor nominal es de \$205 millones.</p>
<p>You fucked us!</p> <p>I knew you'd fuck us!</p> <p>What game are you running!</p> <p>I'm calling the goddamn justice department!</p> <p>Don't check your phone! Don't you check your fucking phone!!</p>	<p>¡Nos jodiste!</p> <p>Sabía que lo harías.</p> <p>¿Qué clase de juego es este?</p> <p>Llamaré al Departamento de Justicia.</p> <p>No revises tu teléfono.</p> <p>¡No lo hagas, maldición!</p>

Reviste suma importancia atenernos a estas convenciones. De este modo, lograremos un producto de calidad que permita al espectador relajarse, disfrutar de la película y no ponerse en el rol de corrector de subtítulos.

Estrategias de traducción en el subtítulo

Al realizar un trabajo de subtítulo, el traductor audiovisual se vale de distintos procedimientos de traducción, que no difieren de aquellos que se utilizan para cualquier otro tipo de traducción. Este se enfrenta a un proceso permanente de toma de decisiones, en las que debe dar cuenta de sus competencias.

Coincidimos con Hurtado Albir (Hurtado Albir, 1996, como se citó en Rita Bezzola, *Revista conceptos*, p. 412) cuando plantea las competencias que debe poseer el traductor:

- Competencia lingüística tanto en la lengua de partida como en la de llegada.
- Competencia extralingüística, es decir, el conocimiento enciclopédico, cultural y temático.
- Competencia de transferencia o translatoria, es decir, comprender el término, la unidad léxica o el sintagma original, reexpresarlos en la lengua de llegada según la finalidad de la traducción y las características del destinatario.
- Competencia profesional o de estilo de trabajo, lo que implica saber documentarse, utilizar las nuevas tecnologías y conocer el mercado laboral.
- Competencia estratégica, es decir, resolver los problemas encontrados a lo largo del proceso traductor.

Con el fin de analizar los diferentes procedimientos de traducción, presentaremos primero una definición de la estrategia de traducción y luego presentaremos ejemplos extraídos de la película *The Big Short*:

Reducción

Los subtítulos no pueden ser una traducción integral de los diálogos de la versión original. La reducción está presente en casi todos los subtítulos por los aspectos técnicos que mencionamos anteriormente. En muchos sentidos, podemos plantearlos como una limitación. A veces el traductor debe realizar una reducción parcial y otras veces, total. Lo que prima para tomar este tipo de decisiones es cumplir el objetivo de comunicar fielmente el mensaje. Como explica Díaz Cintas (2001):

Las reducciones pueden ser de dos tipos: parciales, en cuyo caso nos encontramos ante lo que se conoce como condensación o concisión; y totales, que se identifican con la eliminación o supresión de material. El traductor se enfrenta a una doble elección. En primer lugar, ha de eliminar de la frase lo que no es relevante para la comprensión del mensaje origen. En segundo lugar, ha de reformular aquello que considera más importante o esencial al desarrollo argumental del filme de la forma más concisa posible. En todo momento, el traductor ha de tener presente que no puede omitir información que más tarde pueda ser primordial para la comprensión de la historia. (p.124)

En cuanto a la reducción parcial, cuando creamos necesario reducir el contenido del discurso para subtitularlo, podremos suprimir:

- Los nombres propios de los personajes

- Las repeticiones de palabras
- Las interjecciones
- Los verbos performativos que describen una acción y, a la vez, equivalen al cumplimiento de esta acción (te digo que..., insisto en que...)
- Las redundancias fruto de la simultaneidad texto-imagen.
- Los conectores
- Modalizadores (A mí me parece que..., si quieres que te diga lo que pienso...)
- Muletillas

A continuación, resaltaremos algunos ejemplos de reducción extraídos de *The Big Short*:

<p>Here's how it works.</p> <p>You've got your average person's mortgage. Fixed rate, 30 years...</p>	<p>Está la hipoteca tradicional.</p> <p>Interés fijo, 30 años.</p>
<p>In the end, Lewis Ranieri's Mortgage Backed Security mutated into a monstrosity that collapsed the whole world economy.</p>	<p>Los valores respaldados por hipotecas de Lewis Ranieri mutaron en una monstruosidad que colapsó toda la economía mundial.</p>
<p>I look for value</p>	<p>Busco valor</p>

<p>wherever it can be found.</p> <p>And the fact is: mortgage backed securities are filled with extremely risky subprime adjustable rate loans.</p> <p>Once the majority of adjustable rates kick in 07’, they will begin to fail and when they fail above 15% the whole bond is worthless.</p>	<p>donde pueda encontrarlo.</p> <p>En los valores respaldados por hipotecas abundan los préstamos ajustables <i>subprime</i>, muy riesgosos.</p> <p>Cuando las tasas ajustables entren en vigor en 2007, muchos no pagarán.</p> <p>Si más del 15 % no paga, este bono no vale nada.</p>
<p>The whole housing market is propped up on these bad loans.</p> <p>It’s a time bomb. And I want to short it.</p>	<p>El mercado de la vivienda está sostenido por estos préstamos ruinosos.</p> <p>Es una bomba de tiempo, quiero vender en corto.</p>

<p>I'm sorry. Are you for real?</p> <p>You want to be against the housing market,</p> <p>the most reliable sector of the American economy</p> <p>and you're worried we won't pay you?</p>	<p>¿Habla en serio?</p> <p>¿Apuesta contra el mercado de la vivienda,</p> <p>el sector más confiable de nuestra economía</p> <p>y le preocupa que no le paguemos?</p>
<p>My one concern is</p> <p>that when the bonds fail</p> <p>I want to be certain of payment</p> <p>in case of solvency issues with your bank.</p>	<p>Cuando los bonos resulten impagos,</p> <p>quiero asegurarme de que cobraré</p> <p>si hay problemas de solvencia con el banco.</p>
<p>We could work out a pay as we go structure</p> <p>that would pay out if the bond's value falls.</p>	<p>Podríamos crear un sistema de prepago,</p> <p>por si cae el valor de los bonos.</p>

<p>But it would also apply to your payments if the value of the mortgage bond goes up.</p> <p>You'd have to pay us monthly premiums.</p>	<p>Pero si el valor sube, tendrá que pagar más.</p> <p>Tendría que pagarnos primas mensuales.</p>
<p>We are prepared to sell you five million in...</p>	<p>Podemos venderle 5 millones en...</p>
<p>So now we pay out premiums on these swaps</p> <p>against the housing market until the mortgages fail?</p>	<p>¿Pagamos primas por estos <i>swaps</i> hasta que no paguen las hipotecas?</p>
<p>So you're telling me that rather than receiving profits on stocks</p> <p>I will now be paying premiums on these credit default swaps you bought?</p> <p>How is this</p>	<p>¿Me dices que en vez de ganar por las acciones pagaré primas por estos <i>swaps</i> que compraste?</p> <p>¿Cómo se supone que esas</p>

in anyway good news?	sean buenas noticias?
No one knows what's in these bonds. I've seen some that are 65% AAA rated that are actually full of 95 percent subprime shit with Ficos below 550.	Nadie sabe qué contienen estos bonos. Algunos clasificados 65 % AAA en realidad son 95 % basura con índices de solvencia menores a 550.
Triple B's? Zero . Double B's? Zero . B's? Zero .	¿Triple B? ¿Doble B? ¿B? ¡Cero!
Do you have any concerns about the performance of the underlying securitizations? It's easy to see delinquencies and even default rates on the rise.	¿Te preocupan las titulaciones subyacentes? Las tasas de morosidad y de impagos van en aumento.
As some of you may know , Bear Stearns just received a loan from JP Morgan.	Bear Stearns recibió un préstamo de JP Morgan.

<p>I don't know why, maybe it just came out halibut</p> <p>has the intelligence of a dolphin.</p> <p>So what am I going to do, throw all this unsold old fish,</p> <p>which is the BBB level of the bond, in the garbage</p> <p>and take the loss?</p>	<p>Quizá descubrieron que el halibut</p> <p>es inteligente como el delfín.</p> <p>¿Tiro el pescado que no se vendió, que es el nivel BBB del bono y asumo la pérdida?</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Calco

El calco es la traducción literal de una palabra perteneciente a otra lengua, por lo que muchas veces se lo llama “extranjerismo invisible” o “importación clandestina” (García Yebra, 1984, p. 345). El traductor debe estar sumamente atento a no caer en el error de utilizar términos en español que en realidad tienen otro sentido. Esto se conoce comúnmente como “calcos léxicos” o “falsos amigos”. Asimismo, debe esforzarse por despegarse de la estructura de la lengua de partida y reformular el mensaje siguiendo la normativa de la lengua de

llegada. Tal como explican Vinay y Darbelnet (Vinay y Darbelnet, 1977, como se citó en Ramacciotti, 2018):

El calco es una clase de préstamo en la cual se toma prestado de la lengua extranjera un sintagma y se traducen literalmente los elementos que lo componen.

Por otro lado, existen los calcos léxicos o paronímicos, también llamados falsos amigos. Estos calcos establecen una correspondencia equivocada entre dos palabras que tienen una forma o una etimología similares, pero han evolucionado de manera diferente en sus respectivas lenguas hasta adquirir significados muy distintos en cada una de ellas.

En ocasiones, estos calcos paronímicos pueden hacer incurrir al traductor apresurado en errores de significado importantes. (p. 167)

And if banking was boring then the bond department at a bank was downright comatose .	Y si la banca era aburrida, el departamento de bonos del banco era comatoso .
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

Esta es una metáfora del campo de la salud que se aplica al ámbito de las finanzas. Si bien la traducción óptima hubiera sido “en terapia intensiva”, en este caso recurrimos al calco por una cuestión de espacio.

But Deutsche is on the phone	Pero Deutsche está al teléfono
------------------------------	---------------------------------------

demanding payment.	exigiendo el pago.
---------------------------	---------------------------

Aquí no podemos traducirlo como “demandando”, ya que es lo que se conoce como un calco léxico o falso amigo.

Why? These bonds only fail if millions of Americans don't pay their mortgages.	¿Por qué? Estos bonos solo fracasan si millones de estadounidenses no pagan sus hipotecas.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Aquí no podemos traducirlo como “americanos”, ya que es lo que se conoce como un calco léxico o falso cognado.

I'm surveying mortgage owners who are over 90 days delinquent . I'm looking for a... Harvey Humpsey?	Estoy hablando con dueños de hipotecas con más de 90 días de morosidad . Busco a un tal... ¿Harvey Humpsey?
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Aquí no podemos traducirlo como “delincuentes”, ya que es lo que se conoce como un calco léxico o falso amigo.

Traducción literal

Como dijimos más arriba, la traducción literal a menudo aporta credibilidad al subtítulo. Cuando el espectador con algún conocimiento de la lengua meta ve que la traducción va siguiendo lo que dice el texto fuente, se relaja y disfruta de la película, sin cuestionar el subtítulo. Sin embargo, que la traducción siga el texto fuente no significa que debamos incurrir en literalismos o traducciones apresuradas. En este sentido, coincidimos con Vinay y Darbelnet (Vinay y Darbelnet, 1977, como se citó en Ramacciotti, 2018) en que la traducción literal es el trasvase palabra por palabra de una lengua a otra respetando las servidumbres lingüísticas de la lengua de llegada. Este tipo de traducción siempre debe dar lugar a un texto correcto e idiomático; de lo contrario, se producirá una traducción marcada que reproduce una lengua artificial que ordena las palabras de la lengua receptora según las reglas de la lengua original.

La calidad del subtítulo muchas veces depende de la percepción que el espectador tiene del producto final y, por ello, un trabajo es óptimo cuando el receptor tiene la sensación de que no se le ha escatimado información. En este sentido, este procedimiento de traducción literal permite mantener una estructura similar a la de la lengua fuente que el espectador puede llegar a identificar en la versión original.

Hey, if you can tell me the difference between stupid and illegal I'll have my wife's brother arrested.	Si puedes decirme la diferencia entre estúpido e ilegal, haré que arresten al hermano de mi esposa.
It's like someone hit a pinata filled with white people who suck at golf. Who are all these clowns?	Es como que alguien pinchó una piñata llena de gente blanca que es pésima en el golf. ¿Quiénes son todos estos payasos?

En estos ejemplos, vemos que la traducción sigue muy de cerca el texto original, ya que no tiene sentido alterarlo, al contar con tiempo suficiente.

Transposición

Consiste en la modificación de la categoría gramatical de una parte de la oración sin que se produzca ninguna modificación del sentido general. La transposición puede ser obligatoria, exigida por las reglas normativas de la lengua, o facultativa, producto de una elección estilística por parte del traductor para lograr mayor naturalidad sin perjudicar la sintaxis o el estilo del original.

Este procedimiento de traducción ofrece una gran libertad sintáctica y muchas veces ayuda a aportar mayor claridad, naturalidad y, en ocasiones, permite la reducción.

They think we should take him to a specialist to get an evaluation.	Creen que un especialista debe evaluarlo.
Well, delinquency rates have people worried, but they're actually within our models.	La tasa de morosidad es una preocupación, pero está dentro de nuestros modelos.
I'm not under any obligation to share that information with you.	No estoy obligado a compartir esa información contigo.
It's not my decision. I have a boss.	No lo decido yo. Tengo un jefe.

Préstamo

Vinay y Darbelnet (Vinay y Darbelnet, 1977, como se citó en Ramacciotti, 2018) sostienen que el préstamo es toda palabra que se toma de otra lengua sin traducirla. Existen los préstamos puros, aquellos que permanecen inalterados y los naturalizados, aquellos que sufren una adaptación fonética y morfológica.

Diversos autores coinciden en que, en los textos de especialidad, además de los términos técnicos y semitécnicos, se utilizan cada vez más los préstamos provenientes del inglés, que se ha convertido en la lengua internacional. Tal como sostiene Ramacciotti (2012), la pujanza del anglicismo es palpable en todos los lenguajes de especialidad, entre ellos la economía y

las finanzas, a fin de lograr una comunicación inequívoca. Dichos anglicismos a menudo conviven con sus equivalentes en español y, en otras oportunidades, los desplazan.

Acertadamente, Ramacciotti (2012) habla sobre la importancia de la terminología en los textos de especialidad:

Hablamos de lenguaje de especialidad para hacer referencia al área de la lengua que aspira a una comunicación unívoca y libre de contradicciones en un campo determinado, por ejemplo: la medicina, la genética, la química, entre otros. Los lenguajes especializados encuentran un soporte decisivo en su terminología ya que es a través de los términos que los especialistas ordenan el pensamiento y transfieren el conocimiento sobre su área. (p. 66)

A continuación, brindaremos una breve definición de cada uno de los tipos de términos que mencionamos más arriba, siguiendo la explicación que nos brinda Candel Mora (2007), para luego centrarnos exclusivamente en los neologismos y sus implicancias en el mundo de la traducción.

- Términos técnicos: Se trata de términos que se encuentran documentados en diccionario técnicos, glosarios o textos técnicos.
- Términos semitécnicos: También llamados subtécnicos o unidades léxicas generales redenominadas. Estos términos conforman la mayor parte del lenguaje especializado en cualquier disciplina, ya que su uso no está limitado a los textos científico-técnicos, sino que proceden de la lengua general, pero designan conceptos diferentes al ser utilizados dentro de un contexto y un campo especializados. Desde el punto de vista del traductor, son la mayor fuente de problemas de traducción, ya que, por ejemplo, el

equivalente semitécnico en la otra lengua no tiene necesariamente que proceder de la lengua general y puede tener designado un término técnico, o puede darse el caso de que el equivalente proceda de la lengua general pero no haga referencia al mismo concepto que en la lengua de origen.

- Neologismos: Debido al ritmo de crecimiento de las áreas científico-técnicas, estos términos no aparecen en diccionarios especializados. Entre las estrategias más comunes para su traducción está, simplemente, la adopción del término extranjero en la lengua destino, ya que gran parte de los términos documentados se utilizan de forma habitual en los textos en español con su forma inglesa, especialmente en el caso de las abreviaturas y los acrónimos.

Tal como sostiene Russo (2007), la neología es una de las manifestaciones principales de la vitalidad de una lengua. Es más: en una lengua moderna de cultura, científica y técnica, la neología es inevitable. El mundo actual es favorable a la creación de términos que corresponden a nuevos conceptos, tanto materiales como intelectuales.

Coincidimos con Ramacciotti (2018) cuando afirma:

Nuestro tiempo se ve caracterizado por un proceso de globalización en el que el idioma inglés se ha convertido en la lengua internacional. Existe un bilingüismo informal extendido generado por el peso de una lengua sobre otras y que atraviesa nuestra vida cotidiana en todos los sectores sociales de una manera muy evidente.

La globalización del idioma inglés, que lo ha llevado a convertirse en *lingua franca*, se encuentra sostenida sobre una base de poder político, cultural y económico que le ha

permitido progresar como medio internacional de comunicación hace ya muchos años.

(p.140)

Aquí surge el tema del consenso en la traducción de la terminología especializada.

Coincidimos con López Guix (Guix, 2003, como se citó en Ramacciotti, 2014) cuando afirma que los anglicismos puros o adaptados, con mayor o menor grado de corrección lingüística, constituyen una opción válida, a veces la mejor o a veces la única. Sin embargo, no podemos dejar de recalcar que, en áreas de especialidad, muchas veces los especialistas optan por usar el término en inglés, cuando ya existe un término equivalente en la lengua meta. Estos préstamos se denominan “extranjerismos superfluos”, ya que no hay necesidad de utilizar el término en otro idioma, y lamentablemente muchas veces se implantan en el área de especialidad y desplazan el término en español.

Esto muchas veces ocurre porque los especialistas consideran que, al utilizar un préstamo, por un lado, logran una comunicación libre de ambigüedades o imprecisiones y, por el otro, impresionan al receptor, cuando en realidad lo único que hacen es confundirlo.

El traductor, por su parte, no debe optar automáticamente por el préstamo, sino que debe sopesar si se justifica utilizar el término en su lengua original o tratar de buscar la equivalencia en la lengua de llegada. Como sostiene López Guix (2003): “Lo cierto es que los anglicismos se toleran mejor en un texto que se lee como si no fuera una traducción (...) lo que se permite como licencia en un texto original se percibe como incorrecto si se sabe que el texto es una traducción”.

Los neologismos son uno de los principales obstáculos a los que se enfrenta un traductor audiovisual. Incluso puede suceder que el traductor se tope con términos que ni siquiera se

hayan utilizado en otros documentos previamente traducidos. Prueba de esto son los debates que se generan en los foros y las plataformas de traducción sobre ciertos términos que escuchamos en los medios y no sabemos si conservarlos en su idioma original o traducirlos. Algunos ejemplos son: *governance*, *empowerment*, o *benchmarking*, *downsizing* y *outsourcing*.

Lo ideal sería que el traductor pudiera tener una comunicación activa y estrecha con los especialistas de distintas áreas de especialidad, dado que la falta de consenso entre los traductores y los especialistas trae aparejado que el traductor carezca de argumentos sólidos a la hora de justificar la elección de terminología técnica frente a un cliente y, como consecuencia, deba ceñirse a lo que propone el cliente, lo cual termina afectando la calidad del producto final. Claro que esto no es posible en la TAV.

Cabré (Cabré, 2005, como se citó en Russo, 2007), quien no descarta el uso del préstamo, recalca la importancia de llevar a cabo un trabajo terminológico exhaustivo en colaboración con los especialistas:

Solo mediante un trabajo terminológico desde la racionalidad y la adecuación y siempre con la implicación de los propios especialistas una lengua poseerá terminología propia. Esta terminología no debe rechazar el préstamo ya que este es uno de los recursos que tienen las lenguas para aumentar su léxico, pero no recurrirá a él de modo sistemático sino que procurará abrir otras vías más genuinas de creación y adaptación de términos, siempre que sea posible. (p.39)

Sobre este tema, Russo (2007) hace referencia a las diferentes posturas que adoptan el especialista y el traductor frente al desarrollo de la terminología:

Resulta interesante observar la diferente actitud que adoptan el especialista y el terminólogo, o traductor-terminólogo, frente al desarrollo de la terminología, en cualquier ámbito de especialidad, pero de manera muy evidente en el campo de la economía y las finanzas. Esto se debe a que, en la mayoría de los casos, el traductor, ante un concepto que desconoce, trata de explicitar e ir más allá de lo que el especialista necesita para comprender el mensaje que se pretende transmitir. Esta hipersensibilidad lingüística -esa hiperresponsabilización, como la llamó Teresa Cabré- nos lleva a veces a una situación en que la corrección lingüística se logra a expensas de la corrección científica. (p.285)

La norma ISO 12616:2002 Translation-oriented terminography también hace referencia a la dependencia de los traductores técnicos de la terminología:

By recording terminological information systematically, translators can enhance their performance, improve text quality and increase productivity. An organized collection of terminological information makes it possible for translators to keep track of, and reuse, their expertise, and facilitates cooperation between individuals or team of translators.

En síntesis, creemos que siempre y cuando la utilización de un préstamo puro tenga una justificación, no debemos temer a utilizarlos. No obstante, no debemos dejar de mencionar que, en el campo de la traducción audiovisual, el uso de extranjerismos es un tema muy controvertido que genera distintas posturas. Generalmente, las guías de estilo de las diferentes agencias subtitulado recomiendan evitarlos. Sin embargo, en esta película en particular, así como en muchas otras, por cuestiones de longitud, de especificidad, del público al que va dirigida y de las convenciones del género de la economicidad, creemos que es necesario y no

queda más remedio que dejar ciertos términos en inglés, incluso aunque no cubran una laguna denominativa, es decir, que sean calcos superfluos.

Sobre este punto, Ramacciotti (2018) afirma:

Los economistas, los especialistas en finanzas y los empresarios cuya lengua materna es el español están muy influenciados por el inglés, leen y escuchan a especialistas, cada uno en su materia, que le dan color a sus presentaciones con numerosos giros, expresiones metafóricas y palabras en ese idioma. El enorme poder multiplicador de esas conferencias, sumado al de los artículos periodísticos en inglés que leen, termina por impregnar el propio idioma. Cabe destacar que el público no especialista tampoco queda afuera de este fenómeno, ya que los medios de comunicación son vehículos de difusión sumamente eficaces por el tremendo impacto que producen. Por lo tanto, cuando un término se utiliza en la prensa o en las cadenas de noticias, se populariza, se traslada el término al uso general y comienza a utilizarse rápidamente y con mayor frecuencia.

Para ejemplificar este punto, vamos a tomar el caso del término *subprime*, que se repite muchas veces en *The Big Short*. Si bien la Fundéu recomienda traducirlo como “de alto riesgo”, tras realizar un análisis pormenorizado y evaluar la frecuencia de uso del préstamo puro en textos económicos autorizados, optamos por conservarlo en la lengua de partida.

Veamos algunos ejemplos:

No one thinks they can fail,	Nadie cree que puede fracasar.
------------------------------	-----------------------------------

<p>but all that subprime credit risk is real, no matter how they slice and dice it...</p>	<p>Pero el riesgo del crédito <i>subprime</i> es real, sin importar cómo lo rebanes.</p>
<p>By the way, the risky mortgages are called “subprime.” Anytime you hear subprime, think shit.</p>	<p>Las hipotecas riesgosas se llaman “<i>subprime</i>”. Subprime equivale a basura.</p>
<p>Subprime loans go bad... but subprime bonds get more valuable?!</p>	<p>Los préstamos <i>subprime</i> se van al tacho. ¿Y los bonos <i>subprime</i> suben de valor?</p>
<p>And what's “midprime”? A loan that's between prime and subprime?</p>	<p>¿Y qué es “<i>midprime</i>”? ¿Un préstamo entre <i>prime</i> y <i>subprime</i>?</p>
<p>We don't understand why the ratings agencies</p>	<p>No entendemos por qué las calificadoras</p>

aren't downgrading subprime bonds, since the underlying loans are deteriorating.	no califican a la baja los bonos <i>subprime</i> , dado que los préstamos subyacentes se están deteriorando.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Realizamos el mismo análisis en el caso de los conocidos *swaps*, y decidimos recurrir al préstamo puro. Una vez más, si bien la Fundéu recomienda traducirlo como “permuta financiera”, dado que utilizar el anglicismo no resulta incorrecto, por un tema de longitud y de frecuencia de uso, optamos por dejarlo en inglés y escribirlo en letra cursiva.

I want to buy swaps on mortgage bonds.	Quiero comprar <i>swaps</i> de bonos hipotecarios.
A credit default swap that pays off if the underlying bond fails.	Un <i>swap</i> de incumplimiento crediticio que pague si el bono subyacente no paga.
I didn't know there were swaps on mortgages!	¡No sabía que había <i>swaps</i> de hipotecas!
This guy says there are	Dice que hay rendimientos

<p>10 to 1 returns on credit default swaps on mortgage backed securities.</p> <p>He says they whole housing market will collapse...</p>	<p>de 10 por 1 en <i>swaps</i> de incumplimiento crediticio.</p> <p>Dice que todo el mercado de la vivienda colapsará.</p>
<p>If the fund's capital drops too much, the swaps contracts are voided.</p> <p>And the banks get to keep the collateral!</p>	<p>Si el capital del fondo cae demasiado, los contratos de <i>swaps</i> se invalidarán.</p> <p>Y los bancos se quedan con la garantía.</p>
<p>Swaps are a dark market.</p> <p>That means I set the price.</p>	<p>Los <i>swaps</i> son un mercado oscuro.</p> <p>Significa que yo establezco el precio.</p>

Lo mismo sucede con el término *commodity*. Si bien El *Diccionario panhispánico de dudas* considera que *commodity* y su plural *commodities* son anglicismos innecesarios, que

deben sustituirse por los equivalentes en español productos básicos o materias primas, en noticias y artículos sobre economía y negocios se ha extendido el uso de la palabra inglesa *commodities*, por lo que decidimos conservarlo en español.

What'd you do?	¿A qué te dedicas?
I'm in commodities .	Trabajo en <i>commodities</i> .

Creemos que, en los tres casos presentados, conservar el préstamo puro no será visualizado como una incompetencia por parte del traductor, dado que traducirlos atentaría contra la fluidez del subtítulo.

Modulación

La modulación es un recurso que permite evitar que un subtítulo sea percibido como una traducción. Consiste en una variación del mensaje que se logra por medio de un cambio en el punto de vista, en la perspectiva. La modulación puede ser obligatoria u optativa y revestir una multitud de formas:

- ✓ **Transformación de la voz pasiva en activa.** Utilizar la voz activa es un recurso de gran utilidad para evitar la abundancia de construcciones en voz pasiva que se presentan en inglés.

But those losses will be contained at 5%.	Pero mantendremos esas pérdidas en un 5 %.
-----------------------------------------------------	------------------------------------------------------

<p>You're nervous you and your swaps are being played?</p>	<p>¿Están nerviosos de que ellos se están burlando de ustedes y de sus <i>swaps</i>?</p>
--------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- ✓ **Traducción de las metáforas o expresiones idiomáticas.** Este tipo de modulación pone de manifiesto las diferencias entre los sistemas simbólicos del inglés y al español. El cambio de símbolo permite evitar el efecto de extrañamiento al recurrir a una traducción literal de una frase estereotipada en la lengua de origen. Se puede traducir por otra metáfora o por una frase no metafórica. Como veremos a continuación, en algunos casos, el inglés y el español utilizan la misma imagen, tal como en el caso de la “burbuja”. En esta película abundan las metáforas generales, así como las metáforas específicas del campo de la economía y las finanzas. Aquí nos limitaremos a ofrecer algunos pocos ejemplos, ya que este tema se analizará en profundidad en otro apartado.

<p>Did you find it odd that when the tech bubble burst in 2001 the housing market in San Jose, the tech center</p>	<p>¿Te pareció raro que cuando la burbuja tecnológica reventó en 2001, subió el mercado de la vivienda en San José, la capital</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

of the world, went up ?	tecnológica del mundo?
I'm going to get a bank to make me one. Then I'm going to buy a ton of them.	Conseguiré que un banco me haga uno. Luego compraré una infinidad.
Don't throw our inception agreement in my face Michael.	No me eches en cara eso del acuerdo inicial.
So you're offering us the chance to short that pile of blocks ?	¿Nos ofrecen la oportunidad de vender en corto esa torre de bloques ?

✓ **La conversión de una negación en una afirmación (o viceversa)**

They don't make any sense!	¡Eso es ilógico!
Randall made the sale.	Randall hizo la venta.
Can you believe it?!	¿No es increíble?
I can't believe	Es increíble que trabajes

you got into finance Jamie.	en finanzas, Jamie.
I always thought you'd...	Siempre creí que tú...
I don't know.	no lo sé.

✓ **La transformación de singular en plural (o viceversa)**

Grow up Jamie.	Madura, Jamie.
90% of the people at the SEC are just there to get better jobs .	90 % de la gente de la SEC está allí para conseguir un trabajo mejor.
JAMIE Where are you going?	¿Adónde vas?
BEN Home! I'll call you when things get bad.	A casa. Te llamaré cuando todo empeore.

✓ **La transformación a través del opuesto. En este caso, se produce una inversión de términos.**

<p>It's easy to see delinquencies and even default rates on the rise.</p>	<p>No es difícil darse cuenta de que las tasas de morosidad e incluso de impagos van en aumento.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Equivalencia

La equivalencia intenta transmitir una misma situación por medio de recursos estilísticos y estructurales completamente diferentes. Pertenece al plano semántico, no al léxico, ya que abarca la totalidad del mensaje ligado a la situación. Los parámetros de traducción que se deben tener en cuenta en la equivalencia son: las limitaciones impuestas por el texto de partida y las reacciones que se deben generar en los receptores.

En esta traducción, no hizo falta buscar equivalentes, ya que generalmente es posible mantener la literalidad entre el original y la traducción. Veamos unos ejemplos:

<p>The average person just walks around like they're in a goddamn Enya video.</p>	<p>La persona promedio se pasea como si estuviera en un video de Enya.</p>
<p>Folks, this market ain't dropping!</p>	<p>Amigos, este mercado no está cayendo.</p>

<p>It's like the running of the bulls in Pamplona.</p> <p>Either get out of the way or invest, invest, invest!</p>	<p>Es como la corrida de toros en Pamplona.</p> <p>O te sales del camino o inviertes sin parar.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Adaptación

La adaptación busca lograr una correspondencia entre dos situaciones diferentes. Se aplica en los casos en que la situación a la que hace referencia el mensaje no existe en la lengua de llegada y tiene que crearse una versión equivalente o debemos recurrir a una explicación. En ocasiones, se deben introducir precisiones no formuladas en el texto original.

<p>So, Mike Burry of San Jose,</p> <p>a guy who gets his hair cut at Super Cuts</p> <p>and doesn't wear shoes,</p> <p>knows more than Alan Greenspan and Hank Paulson?</p>	<p>Entonces ¿Mike Burry de San José,</p> <p>un tipo que se corta el pelo en peluquerías baratas</p> <p>y no usa zapatos,</p> <p>sabe más que Alan Greenspan y Hank Paulson?</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Aquí tuvimos que investigar para entender qué implicaba cortarse el pelo en Super Cuts. Averiguamos que se trata de una peluquería barata. Decidimos conservarlo así, como “peluquerías baratas”, dado que no encontramos una peluquería popular en toda América Latina, por lo que tuvimos que recurrir a una frase explicativa.

Expansión

La expansión es la amplificación necesaria por motivos semánticos, estructurales y estilísticos. Debido a las restricciones de tiempo en esta modalidad traductora, este procedimiento no es muy frecuente.

No, you said you always do adjustables .	No, dijiste que siempre compras con tasa ajustable .
You have more than one loan on a property?	¿Tienes más de una hipoteca por propiedad?

En este caso, hizo falta la expansión porque, de lo contrario, no queda clara la idea en español.

EL ESPAÑOL NEUTRO Y LA DIVERSIDAD REGIONAL

Para concluir la presente sección, nos parece pertinente hacer una breve referencia a la cuestión del “español neutro”. Como explicábamos con anterioridad, al referirnos a los préstamos puros y naturalizados, con la globalización, cada vez se hace más necesario lograr un

español internacional. El español ocupa el tercer lugar de la lista de las lenguas más usadas en Internet. Sin embargo, la existencia de tantas variedades, especialmente en América Latina, trae aparejados desafíos en términos de los equivalentes funcionales que debemos utilizar al traducir.

En este contexto, se opta por el español neutro como una variante que se adapta al mayor número de hispanohablantes, no solo en el mundo del entretenimiento, sino en una amplia diversidad de áreas de especialidad. En este sentido, Fundéu expresa:

Al hablar sobre la modalidad del español que no es propia de ningún país en concreto y que puede funcionar bien en todo el ámbito hispánico se utilizan distintas denominaciones: los traductores hablan del «español neutro», pues sus clientes les piden que traduzcan algunos textos, sobre todo comerciales, a ese tipo de lengua. También se llama neutro al español hablado sin acento de ningún sitio en particular.

En la TAV, en todas sus modalidades (doblaje, subtulado, entre otros), cuando tenemos ante nosotros una tarea que implique un nivel de especialización importante, deberíamos, además de utilizar las estrategias de traducción necesarias en este tipo de trabajo, intentar siempre lograr el tono del español neutro. Sin embargo, tendremos que hacerlo no solo en la lengua general, sino en el campo de especialidad.

La cuestión de la diversidad regional ha sido analizada en forma pormenorizada por Russo (2007), jefa de la Sección de Español y Portugués de la División de Servicios Lingüísticos del Fondo Monetario Internacional (FMI). Expone que en un organismo internacional que pretende transmitir un mensaje claro a los millones de personas que hablan el mismo idioma, lo ideal sería contar con una terminología única. Sin embargo, a pesar de los intentos por desarrollar una política lingüística panhispánica, la lengua española no dispone de un centro de

terminología que se ocupe oficialmente de su normalización, y probablemente nunca lo tenga porque hay muchas razones por las cuales los pueblos valoran y desean mantener su diversidad lingüística. Al no existir este centro de terminología, los traductores debemos ir resolviendo caso a caso, ya que aún contamos con escasas fuentes.

Coincidimos con Russo (2007), cuando se refiere a los criterios que el traductor debe tener en cuenta a la hora de optar por un término:

Dada la variación terminológica, la decisión de cuál ha de ser el término preferido nunca es fácil. Los criterios de economía lingüística (elegir el termino más sencillo, o el menos complicado), precisión (el más claro o transparente) y adecuación (el que no tenga connotaciones que despierten alguna sensibilidad, política o de cualquier otra índole) podrían ayudar a tomar esa decisión. (p.40)

A continuación, a modo ilustrativo, tomaremos el término *Mortgage-backed Securities* y veremos la diversidad de formas en las que figura en periódicos del ámbito de la Economía y las Finanzas.

Esta multa es la primera que la SEC impone en relación con los símbolos de *rating*. Por un lado, Moody's tendrá que pagar 15 millones de dólares por varios errores en los controles internos relacionados con los modelos que utilizó para calificar los **bonos de titulización hipotecaria** residencial de EE.UU. Además de la multa, Moody's contratará a un consultor independiente para evaluar y mejorar sus procedimientos de control.

Fuente: www.expansion.com

Además, la “por ahora” promesa de iniciar el *tapering* en noviembre le dio una estocada a las Bolsas. La Fed viene comprando bonos en Wall Street de a US\$ 120 000 millones por

mes (40 000 en **títulos respaldados por hipotecas** y 80 000 en papeles de la propia Fed).

Fuente: www.eleconomista.com.ar

Está todo preparado para que en las dos últimas semanas de marzo se produzca una especie de pánico en los mercados de deuda del Tesoro y de **títulos valores respaldados por hipotecas** de Estados Unidos.

Fuente: www.cronista.com

Por ejemplo, la cuota de mercado de las hipotecas de baja calidad en Estados Unidos llegó a 40 % del total de **títulos con respaldo hipotecario** en 2006, frente a un nivel de prácticamente cero a comienzos de la década de 1990.

Fuente: www.expansion.mx

Como vemos, la existencia de tantas posibilidades en la prensa especializada también se verá reflejada en el ámbito de la TAV que, como hemos mencionado, deberá optar por la opción más “internacional”. Esto plantea un desafío si además tenemos en cuenta los pormenores ya mencionados en torno a esta modalidad de traducción.

LA TERMINOLOGÍA

LA TERMINOLOGÍA ESPECIALIZADA

Tal como expresa Mayoral Asensio (1989) acerca de la terminología especializada, su aplicación al campo de la traducción ha desembocado en conceptos como «traducción jurídica», «traducción económica», «traducción comercial», «traducción científica» o «traducción técnica»,

con el significado de traducción de textos especializados jurídicos, científicos, técnicos, etc.

Toda categorización o clasificación tiene la intención de racionalizar la realidad, de compartimentarla a fines de comprenderla mejor y de poder comunicarse mejor sobre ella.

Sobre este punto, Cabré (2001) expresa:

Uno de los criterios por los que se han clasificado los textos es por el conocimiento que transmiten. De acuerdo con este criterio, los textos se han diversificado horizontal y verticalmente. La clasificación horizontal se ha limitado a la temática que los textos expresan. La clasificación vertical se ha centrado básicamente en el nivel de especialización.

Siguiendo este criterio, *The Big Short* nos presenta una temática compleja (clasificación horizontal) y un alto nivel de especialización (clasificación vertical).

Los términos de las finanzas y de la economía, y su traducción

Hasta aquí, presentamos diversas estrategias para lograr una traducción correcta de la película *The Big Short*. Sin embargo, para completar el análisis, investigaremos y presentaremos ciertos términos que dan cuenta de lo expresado anteriormente, y cuya comprensión es fundamental para lograr una traducción más acertada. Nos centraremos únicamente en los más importantes. Se expondrán algunos casos que revisten un alto nivel de especialización, lo cual, en esta modalidad de traducción presenta, muchas veces, un escollo, ya que no tenemos la posibilidad de agregar notas al pie, ni realizar aclaraciones entre paréntesis, por ejemplo.

Primero expondremos cada uno de los términos, luego brindaremos una breve explicación del concepto y, por último, ofreceremos una posible traducción.

- ***Short-selling***

Como vemos aquí, desde un primer momento, debemos recurrir a la investigación para comprender el título de la película. ¿Qué significa “vender en corto” o *short selling* en inglés?

Para comprender este concepto, que es un tanto complejo, resulta de suma importancia utilizar la definición y el ejemplo que aportan en Investing.com:

Primero debemos entender que las tres operaciones típicas en el mundo financiero son la compra, la venta y la venta en corto. Las primeras dos son operaciones clásicas del mercado financiero. La tercera, por su parte, consiste en apostar a que el precio de un activo va a bajar. Técnicamente, podríamos definirla como la operación por la cual tomamos en préstamo una cierta cantidad de un activo financiero de un tercero y la vendemos en el mercado, para luego recomprar ese mismo activo en igual cantidad y devolverlo a su dueño original en una fecha futura.

Ejemplo:

Las acciones de Apple se encuentran cotizando a 145 dólares por acción y tenemos a estos tres inversores:

- 1) Juan, que piensa que el precio de las acciones de Apple va a caer fuertemente, pero no tiene ninguna acción comprada (no puede vender, pero quisiera hacerlo).
- 2) Roberto, que tiene acciones de Apple como inversión de largo plazo y no le interesan los cambios en el precio de la acción en el corto / mediano plazo.

3) Marcelo, que piensa que el precio de las acciones de Apple va a subir y quiere comprar acciones de la firma.

Juan quiere vender Apple, pero no puede porque no tiene acciones de esta compañía en su poder.

Es entonces cuando se le ocurre una idea: pedirle prestadas a Roberto sus acciones (quien no está interesado en venderlas en el corto o mediano plazo). Roberto le presta sus acciones a Juan, y este se las vende a Marcelo.

La obligación de Juan será devolver en algún momento futuro las acciones de Apple a Roberto más los dividendos que se hubieran pagado durante este período.

Para ello deberá recomprarlas en el mercado.

Imaginemos entonces que al cabo de 6 meses las acciones de Apple cotizan a 130 dólares. No se pagaron dividendos. Juan (re)compra en el mercado las 200 acciones de Apple que le habían prestado y se las devuelve a Roberto.

Juan, al realizar esta operación, obtuvo una ganancia de 15 dólares por acción (ganancia total sobre 200 acciones = 3000 dólares).

A continuación, presentaremos un breve corpus de términos presentes en *The Big Short*:

THE BIG SHORT	<i>La gran apuesta</i>
I want to short the housing market.	Quiero vender en corto en el mercado de la vivienda.
Michael Burry found out these mortgage bonds	Michael Burry supo que estos bonos hipotecarios

<p>that we supposedly 65% AAA were actually mostly full of shit, so now he's going to “short” the bonds, which means to “bet against.”</p>	<p>que supuestamente eran 65 % AAA eran una basura, así que los “venderá en corto”, lo cual significa “apostar contra ellos”.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- ***Mortgage-backed security***

En este caso, encontramos una explicación muy clara en www.economipedia.com.

Un valor respaldado por hipotecas (o MBS por sus siglas en inglés) es una estructura financiera que promete una serie de pagos que están respaldados por un conjunto de hipotecas.

The mortgage backed security .	Los valores respaldados por hipotecas .
---------------------------------------	------------------------------------------------

- ***Quarters***

En economía y finanzas, el año suele dividirse en cuatro trimestres. El primer trimestre comienza el 1° de enero y dura hasta el 31 de marzo. El segundo trimestre es el período

del 1° de abril al 30 de junio, el tercero, del 1° de agosto al 31 de octubre, y el último trimestre, del 1° de noviembre al 31 de diciembre.

Un traductor que no está especializado en el tema podría cometer el error de traducirlo como “cuatrimestre”, con lo que se incurriría en un error de sentido.

How much is eligible for withdrawal before they do, say in the next two quarters ?	¿Cuánto se puede retirar antes de que suceda, en los próximos dos trimestres ?
-------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

- *Revenue*

Un traductor que no está especializado en el tema podría cometer el error de traducirlo como “ganancia” o “rentabilidad”, lo que acarrearía un cambio de sentido.

These bonds are one of the banks’ biggest revenue sources.	Estos bonos son una de las principales fuentes de ingresos de los bancos.
-------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

- *Subprime*

Una característica fundamental de esta película es que está dirigida al público en general, por lo que suelen explicarse todos los términos técnicos que se emplean.

Tal como se explica en la película, las hipotecas *subprime* o hipotecas basura son aquellas que conllevan un alto nivel de riesgo debido a la persona a quien se le conceden.

Generalmente, estas hipotecas se conceden a un tipo de interés superior al de mercado.

By the way, the risky mortgages are called “ subprime. ”	Las hipotecas riesgosas se llaman “ <i>subprime</i> ”.
Anytime you hear subprime, think shit.	<i>Subprime</i> equivale a basura.

- *Sentiment*

En este caso, el traductor podría caer en el error de traducirlo como “sensación” o “percepción”. Sin embargo, *sentiment* es un término técnico que se recomienda conservar.

Prueba de esto es que hasta existe el Indicador del Sentimiento Económico.

Based on prevailing sentiment of the market,	Según el sentimiento predominante del mercado,
the big banks	los grandes bancos
and popular culture, yes,	y la cultura popular, sí,
it’s a foolish investment.	es una inversión tonta.

But everyone's wrong.	Pero están todos equivocados.
-----------------------	-------------------------------

- **Swap**

En una hipoteca variable, un *swap* es un contrato, firmado en cualquier momento de la vida de la hipoteca y en un documento independiente, por el cual el hipotecado se asegura pagar un interés fijo máximo durante un período de tiempo. El banco abona la diferencia cuando el Euribor es superior al tipo de referencia pactado, pero si el Euribor está por debajo del tipo de referencia pactado le tocará al hipotecado compensar la diferencia.

I didn't know there were swaps on mortgages!	¡No sabía que había <i>swaps</i> hipotecarios!
--------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

- **Treasury Bonds**

Los bonos del Tesoro de los Estados Unidos son conocidos como los "más seguros del mundo" debido a su gran solidez.

Institutions treat these CDOs like they're as solid as treasury bonds and these things are going to zero.	Las instituciones tratan a estos CDO como si fueran sólidos como los bonos del Tesoro
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	cuando en realidad estos están cayendo en picada.
--	---------------------------------------------------

- ***ISDA agreement***

El Contrato Maestro de ISDA, publicado por la Asociación Internacional de *Swaps* y Derivados, es el contrato de servicio maestro más comúnmente utilizado para transacciones de derivados OTC a nivel internacional.

We want to get an ISDA agreement with JP Morgan so we can deal in long term options.	Queremos un contrato de ISDA con JP Morgan para poder negociar con opciones a largo plazo.
----------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

- ***NINJA Loans***

Un préstamo NINJA es un término de jerga para un préstamo otorgado con poco o ningún esfuerzo por parte del prestamista para verificar la capacidad del solicitante para pagar. Significa “sin ingresos, sin trabajo y sin activos”.

Well, my firm offers NINJA loans.	Mi empresa ofrece préstamos NINJA.
------------------------------------------	-------------------------------------------

No Income. No Job.	Sin ingresos.
I just leave the income section blank if I want,	Sin empleo.
corporate doesn't care.	Puedo dejar en blanco la sección de ingresos,
And the people just want a house.	a la compañía no le importa.
So they go with the flow.	Y la gente solo quiere una casa.
	Se dejan llevar.

- ***Rating agencies***

Las agencias calificadoras de riesgo son las firmas que evalúan títulos valores, especialmente títulos de deuda, para determinar la calidad de estos.

A continuación, vamos a detallar las características de las calificaciones crediticias que se presentan en la película:

La calificación AAA o Triple A es el grado más elevado que una calificadora de riesgo puede asignar a un título de deuda. Standard and Poor's y Fitch's Investors Service asignan calificaciones desde AAA hasta BBB. Moody's Investors Service emplea desde AAA hasta BAA.

La calificación AA indica que posee una capacidad muy sólida para el pago de los intereses y repago del capital inicial. Una calificación AA indica que posee solo una calidad algo inferior a la calificación máxima AAA.

La calificación BBB implica que la capacidad de pago de la sociedad emisora de los títulos es adecuada pero inferior a los bonos calificados con una A o grado superior.

La calificación BB implica que existen importantes elementos dudosos y que es moderada la capacidad de pago de la sociedad emisora de los títulos.

<p>We don't understand why the ratings agencies aren't downgrading subprime bonds, since the underlying loans are deteriorating.</p>	<p>No entendemos por qué las calificadoras no califican a la baja los bonos <i>subprime</i>, dado que los préstamos subyacentes se están deteriorando.</p>
<p>And somehow they're over 90% AAA rated. The perfect scam.</p>	<p>Y de algún modo más del 90 % están calificadas AAA. La estafa perfecta.</p>
<p>Uhm, what exactly is the credit rating on this bond?</p>	<p>¿Cuál es la calificación crediticia de este bono?</p>

<p>All my pension fund cares about is triple A rated risk.</p>	<p>A mi fondo de pensión solo le interesan los AAA.</p>
<p>Wait a minute...</p> <p>We need a deal that we can afford and they can't refuse, right?</p> <p>What if we bet against the AA rated tranches of the CDOs?</p> <p>What's cheaper than AA?</p>	<p>Un momento.</p> <p>Necesitamos un trato al que podamos acceder y que ellos no puedan rechazar.</p> <p>¿Qué tal si apostamos contra los tramos AA de los CDO?</p> <p>¿Qué es más barato que AA?</p>
<p>Sue me, I'm Jewish.</p> <p>We shorted all double BBs and triple B's.</p>	<p>Demándame, soy judío.</p> <p>Vendimos en corto todos los BB y BBB.</p>

<p>The risk is relatively low</p> <p>and the pay off is 25 to 1.</p>	<p>El riesgo es relativamente bajo</p> <p>y pagan 25 a 1.</p>
----------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

- **ABS**

Los títulos valores con respaldo en activos crediticios son los resultantes de un proceso mediante el cual determinados activos crediticios (como hipotecas) son homogeneizados y reunidos en un paquete para ser afectados al pago de capital y de intereses de estos. De esta manera, el titular de los activos crediticios obtiene fondos a través de valores cuyo pago (de capital e intereses) está garantizado por dichos activos.

<p>Between Bear and Deutsche, you now officially own 12 million dollars</p> <p>of credit default swaps</p> <p>on the BBB- tranches</p> <p>of subprime ABS'.</p>	<p>Entre Bear y Deutsche, ahora tienes 12 millones</p> <p>de <i>swaps</i> de incumplimiento crediticio</p> <p>en los tramos BBB</p> <p>de títulos con respaldo</p> <p>en activos crediticios</p> <p>de hipotecas <i>subprime</i>.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- ***Synthetic CDO***

Un CDO sintético es una variación de un CDO que generalmente usa *swaps* de incumplimiento crediticio y otros derivados para obtener sus objetivos de inversión.

Los CDO sintéticos se suelen dividir en tramos de crédito en función del nivel de riesgo de crédito asumido.

<p>That one's called a CDO Squared.</p> <p>And then there are CDOs made up of the opposite side of the bet you made with your swaps.</p> <p>We call them synthetic CDOs.</p>	<p>Ese se denomina CDO al cuadrado.</p> <p>Y hay CDO que apuestan justo a lo opuesto que tú con los swaps.</p> <p>Los llamamos CDO sintéticos.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- ***Equities market***

Una vez más, vemos que es fundamental conocer bien la jerga financiera, dado que, en este caso, la única traducción posible es la de mercado de acciones o accionario.

Oh, Mike, this is Kerry Mann	Mike, habla Kerry Man
------------------------------	-----------------------

down at Camelot Capital. Listen, we see you're jumping back in the equities market in a big way.	de Camelot Capital. Oye, vemos que estás regresando con todo al mercado de acciones .
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cabe destacar que, si bien los temas sobre los que versa esta película son especializados y revisten cierta dificultad para quien no está inmerso en el mundo de las finanzas, *The Big Short* utiliza un recurso sumamente interesante: mediante la aparición de personas famosas como el chef Anthony Bourdain o la cantante Selena Gomez, se aclaran definiciones del mundo financiero que analizaremos en detalle más abajo.

LA METÁFORA

“La metáfora, tenga una finalidad u otra, siempre implica engaño, decepción, como la mentira de aquel que pretende ser alguien que no es, y muchas veces se usa para ocultar una intención”. Peter Newmark

¿Qué es una metáfora?

Metáfora es una palabra de origen griego que significa “traslación de significado”. Según la definición de la Real Academia Española, la metáfora es “la aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión”. La metáfora tiene, siguiendo a Newmark (1992), un doble objetivo: uno referencial, que consiste en describir un

proceso o estado mental, concepto, persona, objeto, cualidad o acción de forma más global y concisa de lo que permitiría el lenguaje literal o físico; y otro pragmático, simultáneo, para estimular los sentidos, interesar, clarificar “gráficamente”, agradar, deleitar, sorprender. El primero es cognitivo y el segundo estético. En una buena metáfora, los dos objetivos se funden como el fondo y la forma.

Coincidimos con Ramacciotti (2012) cuando afirma:

El trasvase de significado de carácter metafórico se basa en la similitud existente entre el objeto descrito o calificado por la metáfora y la imagen evocada por la misma. El uso de la metáfora es un procedimiento intelectual por cuyo medio conseguimos aprehender lo que se halla lejos de nuestra potencia conceptual. Mediante la metáfora se transmiten o comunican conceptos desconocidos y complejos a través de conceptos ya conocidos y simples de comprender. Esto se debe, en gran medida, a que la forma fundamental del entendimiento humano es un proceso metafórico. Es decir, la mente comprende una nueva idea sólo por comparación con o en términos de algo que ya conoce, de algo que ya comprendió previamente. (p.67)

La metáfora en los lenguajes de especialidad

Para comenzar con este tema, debemos despegarnos de la idea errónea de que la metáfora se utiliza en la literatura exclusivamente. Por el contrario, podemos afirmar que las metáforas están tan presentes en el mundo científico como en el literario. “Metáfora” y “lenguaje de especialidad” están íntimamente vinculados.

Sobre este aspecto, hay muchos autores que coinciden en que las metáforas son parte integral del discurso especializado. Veamos algunos de ellos:

Ciapuscio (Ciapuscio, 2011, como se citó en Ramacciotti, 2012) sostiene: “La metáfora es un instrumento de cognición, acción y formulación poderoso y flexible, que explica su omnipresencia en las distintas disciplinas y en los distintos niveles de especialización dentro de ellas”.

Lakoff y Johnson (1980), exponentes de la Teoría Cognitiva, sostienen:

We claim that most of our normal conceptual system is metaphorically structured; that is, most concepts are partially understood in terms of other concepts. Metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature.

Halliday (Halliday, 1985, como se citó en Ramacciotti, 2012), afirma:

Metaphor is in fact an essential feature of technical writing, and plays an important role in making technical discourse easier to understand (...) Anything approaching technical language tends to become noticeably more complex if one simplifies it by removing the metaphors.

Como claramente expresan estos autores, en los textos de especialidad abundan las metáforas, ya que ayudan a organizar la realidad, y permiten hacer palpables y comprender ideas complejas, muchas veces abstractas o intangibles. Es decir, la mente entiende una nueva idea en términos de algo que ya comprendió previamente.

Cada vez más, el lector adopta las metáforas en este tipo de textos con total naturalidad, al punto que muchas veces ni siquiera puede identificar que se trata de una metáfora. Esto permite que el especialista pueda acercar su conocimiento a los otros especialistas y al público general.

Sin embargo, el traductor, a diferencia del lector, debe tener absoluto conocimiento del papel que desempeña la metáfora y considerar la cultura del texto meta a fin de lograr la equivalencia de efectos en el receptor y evitar producir un texto marcado o percibido como una traducción.

Como expresa Mayoral Ascencio (Mayoral Ascencio, 1990, como se citó en Tuya, 2016):

En este sentido, el traductor, al igual que el documentalista, el bibliotecario, el lexicógrafo o el terminólogo, es un profesional que debe estar capacitado para trabajar con información especializada perteneciente a campos profesionales diversos y trabajar con ella con una gran precisión. (p. 99)

Si el profesional logra tener pleno conocimiento del uso de las metáforas en la lengua de partida y de llegada, y puede transmitir todas las intenciones del emisor del mensaje, el mensaje llegará correctamente al destinatario. Como sostiene Ramacciotti (2012):

De este modo su trabajo será una auténtica manifestación del habla, una unidad cohesionada y coherente que funcione como acto de comunicación autónomo en un contexto específico, una traducción que tenga el sentido, la pertinencia y la expresividad percibidas en el original. (p. 77)

La metáfora no es un fenómeno estático, sino que más bien dinámico en su vigencia. Las metáforas pueden esfumarse con el tiempo, a causa de cambios culturales, sociales o tecnológicos. Un ejemplo de este fenómeno lo ofrece Boers (Boers, 1997, como se citó en Ramacciotti, 2012):

Podemos encontrar un ejemplo de ello en el concepto de previsión social o bienestar social. Hasta fines de los años ochenta, la metáfora que prevalecía era la que asociaba

dicho concepto con una protección o un resguardo “*living under the umbrella of the welfare state*”. A medida que las ideologías de libre mercado comienzan a tomar fuerza, dicha metáfora es reemplazada por otra “*the safety net*”. (p.69)

La metáfora en la economía

Anteriormente, presentamos una descripción sobre el uso de las metáforas en los textos de especialidad. Ahora bien, abordar este tema en detalle trasciende el objetivo del presente trabajo, en el que nos limitaremos a analizar el uso de la metáfora en el campo de la economía y las finanzas en la película *The Big Short*. Este análisis breve se propone aportar una clasificación y proponer posibles traducciones. Asimismo, comentaremos acerca de los desafíos que este tipo de construcciones plantean al traductor, ya que, si falla la interpretación, la frase correrá el riesgo de perder su significado.

Alcaraz Varó (2001) propone una división del discurso económico en tres campos:

- El económico, que emplea un lenguaje técnico y un registro elevado por ser una disciplina académica.
- El comercial con un lenguaje semitécnico que combina términos tradicionales y términos modernos de forma equilibrada.
- El financiero, cuyo lenguaje amalgama el registro coloquial y la creación constante de términos nuevos que, en su mayoría, provienen del inglés, lo cual dificulta su comprensión. (p. 23)

La economía, como campo de especialidad complejo, inestable y en constante avance, necesita y se vale de la creación permanente de nuevos términos para denominar los

fenómenos que van aconteciendo. Los conceptos económicos son a menudo muy complejos y, por eso, es tan habitual la transferencia de palabras tomadas del lenguaje común para aplicarlas a un concepto técnico.

Tal como señala Ramacciotti (2012) respecto a la metáfora en los textos económicos:

La economía es un campo de especialidad que, lejos de abordarse con un lenguaje que se atenga al sentido recto de las voces, recurre a la metáfora para sacar a la luz el trasfondo de sus dinámicas. La mayoría de los conceptos en este campo de especialidad está organizada en términos de una o más metáforas conceptuales que se presentan de un modo sistemático y coherente y que tiene raíces en la experiencia física y cultural que nos rodea. (p.65)

Para comprender correctamente el mensaje, el destinatario no debe tomar el sentido literal de los términos, sino que debe tomarlos como figuras retóricas e interpretarlos en consecuencia. Esta sería una explicación simple y pertinente a los efectos de este trabajo. Para graficar este punto, tomaremos algunos ejemplos propuestos por Ramacciotti (2012):

- Crédito puente
- Inflación galopante
- La economía es débil
- El dinero es líquido
- La economía se ha recalentado
- Anclaje del tipo de cambio

En los ejemplos anteriores, vemos que predomina el objetivo *referencial* planteado por Newmark (1997). En todos los casos, se hace referencia a una imagen para describir un concepto complejo. Mediante dicha imagen, este se ilustra y se clarifica.

Clasificación de las metáforas

Hay muchos criterios para clasificar las metáforas. Uno de ellos se basa en tres características: la **originalidad**, la **extensión** y la **imagen** a la que se recurre. Asimismo, se pueden clasificar por el valor **unívoco** y **monosémico** que tienen en un texto.

Tal como apunta Ramacciotti (2012), desde el punto de vista de la **originalidad**, se clasifican las metáforas como **muertas** o **lexicalizadas**, cuando forman parte de los clichés de la lengua y **dinámicas, originales, nuevas** cuando estas son inéditas. Cuando se emplea una metáfora lexicalizada, el lector no piensa en el sentido primario de la palabra, sino directamente en el sentido idiomático que adquirió. También se llaman metáforas muertas. Eco (Eco, 1998, como se citó en Ramacciotti, 2012) sugiere que, para reconocer el carácter metafórico de este tipo de metáforas, deberíamos situarnos siempre en el punto de vista de quien oye la metáfora por primera vez. Solo si consideramos como si se acabara de inventar, podemos entender por qué se ha creado la imagen metafórica.

Cuando se emplea una metáfora **consagrada**, el oyente o el lector ya no piensa en el sentido primario de la palabra, sino directamente en el sentido idiomático que ha adquirido. Estas poseen una carga semántica propia. Veamos algunos ejemplos de este tipo de metáfora extraídos de *The Big Short*:

If Bear Stearn is freezing	Si Bear Stearn congela
-----------------------------------	-------------------------------

the value of the CDOs, it must mean they own tons of them.	el valor de los CDO, ellos deben tener una infinidad.
Holy shit! Bear Stearns could really collapse ?	¡Santo Cielo! ¿Bear Stearns puede colapsar realmente?

La metáfora **inédita** es un neologismo metafórico, una metáfora reciente, que en muchas ocasiones habrá de extenderse con rapidez en determinado campo de especialidad. Muchas veces son creadas para mantener la atención del lector o para clarificar conceptos más complejos. Veamos un ejemplo de este tipo de metáfora extraído de *The Big Short*:

And remember, get out of that mutual fund you're in. They're going to rape you with fees!	Salte de ese fondo común de inversión. Te destruirán con las comisiones.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

Metáforas sostenidas

Otro criterio de clasificación de las metáforas es por su extensión, lo que se denomina metáforas sostenidas. Son aquellas cuya formulación se extiende en todo un

párrafo del texto. En *The Big Short*, se incluyen varias instancias de este tipo de metáforas. Tal es el caso de la aparición del famoso chef Anthony Bourdain cuando explica lo que es una obligación garantizada por deuda:

<p>Okay, I'm a chef on a Sunday afternoon setting the night's menu at a big restaurant.</p> <p>I ordered my fish on Friday which is the mortgage bond that Michael Burry shorted.</p> <p>But some of the fresh fish doesn't sell.</p> <p>I don't know why, maybe it just came out halibut has the intelligence</p>	<p>Soy un chef un domingo por la tarde preparando el menú de la noche en un gran restaurante.</p> <p>Pedí mi pescado el viernes, que es el bono hipotecario que Michael Burry vendió en corto.</p> <p>Pero parte del pescado fresco no se vende.</p> <p>Quizá descubrieron que el halibut es inteligente</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>of a dolphin.</p> <p>So what am I going to do, throw all this unsold old fish,</p> <p>which is the BBB level of the bond,</p> <p>in the garbage and take the loss?</p> <p>No way.</p> <p>Being the crafty and morally onerous chef that I am,</p> <p>whatever crappy levels of the bond I don't sell</p> <p>I throw into a "sea food stew."</p>	<p>como el delfín.</p> <p>¿Tiro el pescado que no se vendió, que es el nivel BBB del bono a la basura y asumo la pérdida?</p> <p>Imposible.</p> <p>Siendo un chef astuto y moralmente oneroso, los niveles malos del bono que no vendí los echo al guiso de mariscos.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

See, it's not old fish.	No es pescado viejo.
It's a whole new thing!	Es algo totalmente nuevo.
And no one knows they're eating three day old halibut.	Nadie sabe que es halibut de hace 3 días.
That is a CDO.	Eso es un CDO.

Lo mismo sucede cuando la cantante Selena Gomez explica lo que es una CDO sintético mediante una metáfora sostenida.

DR. THALER	
They all should have known the odds they could lose.	Todos deberían haber sabido que tenían probabilidad de perder.
But they got overconfident.	Pero se confiaron demasiado.
And because of the synthetic CDOs and all the bets on bets on bets...	Pero por los CDO sintéticos y las apuestas sobre apuestas sobre apuestas,
The one loss becomes	una sola pérdida

thousands of losses.	se convierte en miles de pérdidas.
SELENA GOMEZ	
And those losers?	¿Y los perdedores?
Pension funds, insurance companies.	Los fondos de pensión, las aseguradoras,
City governments all over the world.	los gobiernos estatales en todo el mundo.
Crazy shit right?	Una locura, ¿no?
DR. THALER	
Not crazy, just human.	No es una locura, es simplemente humano.
The crazy part is assuming people will act logically all the time.	La locura es suponer que la gente siempre actuará de forma lógica.
SELENA GOMEZ	
Translation: crazy shit	Traducción: una locura.

En este fragmento, El Dr. Thaler y Selena Gomez, mediante una partida de *Blackjack*, explican lo que pasa con la gente cuando se confía demasiado en que el resultado será positivo, sin realmente hacer un análisis profundo de las probabilidades de que esto sea así realmente. Selena había obtenido 18 con sus cartas, entonces la gente apostó sobre su apuesta. Sin embargo, luego la banca obtuvo 21 y todos perdieron su dinero.

Las metáforas sostenidas de esta película buscan clarificar conceptos técnicos muy complejos. Este mecanismo quizás no es tan frecuente en los textos especializados que apuntan a la comunicación entre expertos.

Lingüística cognitiva

Otra clasificación posible es la que proponen Lakoff y Johnson (1981), quienes se centran en el análisis de la metáfora desde la semántica cognitiva. A grandes rasgos, estos autores clasifican las metáforas en estructurales, ontológicas y orientacionales.

- Las metáforas **estructurales** nos permiten usar un concepto muy estructurado y claramente delineado para estructurar todo otro campo conceptual (la salud, la mecánica, la física, los desastres naturales, entre muchos otros).
- Las metáforas **orientacionales** organizan los conceptos en términos de la experiencia que tenemos con los espacios que nos rodean. Se basan en las nociones de orientación: arriba-abajo, adelante-atrás, dentro-fuera, derecha-izquierda.

- Las metáforas **ontológicas** se basan en nuestra experiencia física y corporal previa con los objetos y sustancias que nos rodean. A partir de esa experiencia, es que podemos comprender ciertos hechos, acciones, actividades y estados. La metáfora ontológica más obvia es la personificación, donde el objeto se considera un ser, toma vida propia y actúa como si fuera autónomo. Al referirnos al concepto como un ser, podemos darle entidad, describirlo y cuantificarlo.

Sobre este último punto, coincidimos con Lakoff y Johnson (1981) cuando afirman:

Understanding our experiences in terms of objects and substances allows us to pick out parts of our experience and treat them as discrete entities or substances of a uniform kind. Once we can identify our experiences as entities or substances, we can refer to them, categorize them, group them, and quantify them. And, by this means, reason about them. (p.25)

Resulta sumamente interesante el ejemplo que brindan de *Inflation*, donde se ve claramente la personificación:

- *Inflation is an entity.*
- *Inflation is lowering our standard of living.*
- *We need to combat inflation.*
- *Inflation is backing us into a corner.*
- *Buying land is the best way of dealing with inflation.*

Es decir que personificar la inflación en los ejemplos anteriores nos permite comprender fácilmente el concepto abstracto y referirnos a él como si fuera un ente que realiza diversas acciones. Esta es la función fundamental de las metáforas ontológicas.

Las metáforas y los campos conceptuales

A los fines del presente trabajo, decidimos presentar un breve corpus con una posible clasificación de las metáforas por campos conceptuales. Todos los idiomas cuentan con metáforas consagradas que se utilizan de forma habitual. Estas surgen de diferentes campos conceptuales y se comprenden inmediatamente, dado que están totalmente lexicalizadas.

Veamos algunos ejemplos de este tipo de metáforas conceptuales extraídos de *The Big Short*, con su correspondiente traducción. Cabe aclarar que, en dicha traducción, no siempre utilizaremos la misma estrategia, sino que buscaremos la más adecuada, según la metáfora en cuestión. En el cuadro, brindaremos el texto original, el campo, la traducción y la estrategia utilizada para traducir la metáfora.

✓ Campo de la salud:

Metáfora	Traducción	Estrategia de traducción
As the housing markets and banks continued to hemorrhage only one of the big shorts	Al continuar la sangría de las viviendas y los bancos, solo una de las grandes posiciones en corto	Se tradujo la metáfora por otra metáfora del mismo campo, pero que alude a otra imagen afín.

refused to sell: Mark Baum.	se negaba a vender: Mark Baum.	
We'll see how the market reacts, but I think that lays to rest concerns about the bank's health .	Veremos cómo reacciona el mercado, pero eso calma las preocupaciones respecto de la salud del banco.	Se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.
And if banking was boring, then the bond department at a bank was downright comatose .	Y si la banca era aburrida, el departamento de bonos del banco era comatoso .	Se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada por cuestiones de economicidad. Otra traducción posible hubiera sido “en terapia intensiva”. Sin embargo, por su longitud, no podemos usarla.

<p>We know the CDOs are taking losses</p> <p>and yet the price is frozen or going up.</p> <p>Maybe they're frozen because the banks</p> <p>have no idea how to value them?</p> <p>I bet they're so toxic</p> <p>the banks are just guessing!</p>	<p>Sabemos que los CDO están perdiendo valor,</p> <p>pero el precio está congelado o sube.</p> <p>¿Tal vez se debe a que los bancos</p> <p>no tienen idea de cómo valorarlos?</p> <p>¡Apuesto a que son tan tóxicos</p> <p>que los bancos solo suponen!</p>	<p>Se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada.</p> <p>Se mantuvo el campo y la imagen.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

✓ **Campo de las reacciones o movimientos del cuerpo humano:**

<p>So not only do two mortgage hedge funds backed by Bear Stearns</p>	<p>Primero dos fondos respaldados por Bear Stearns</p>	<p>Se tradujo la metáfora mediante otra metáfora en la lengua de llegada</p>
-------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

<p>go belly up but now there's a class action lawsuit against Bear.</p>	<p>quiebran y ahora hay un juicio colectivo contra Bear.</p>	<p>perteneciente a otro campo.</p>
<p>Let me get this straight. The bank calls you up. Gives you bonds they want to sell. Gives you the clients. Gives you the money to run your business. Gives you fat fees for doing so. But you represent the investors?</p>	<p>A ver si entiendo. Te llaman del banco. Te dan los bonos que quieren vender. Te dan los clientes. Te dan el dinero para gestionar tu negocio. Te pagan comisiones abultadas para hacerlo. ¿Pero tú representas a los inversores?</p>	<p>Se tradujo la metáfora por otra metáfora del mismo campo, pero que alude a otra imagen afín.</p>

<p>The premiums on the swaps ate into his desk's profit.</p>	<p>Las primas sobre los <i>swaps</i> se comieron todas sus ganancias.</p>	<p>Se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.</p>
<p>Lewis and his band of foul- mouthed bond traders took a sleepy department and made it the most profitable on Wall Street.</p>	<p>Lewis y su banda de corredores maleducados convirtieron un departamento perezoso en el más rentable de Wall Street.</p>	<p>Se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.</p>
<p>The SEC isn't even paying attention. Their budget has been gutted and they know zip about the housing market.</p>	<p>La Comisión de Valores ni presta atención. Su presupuesto ha sido destripado y no saben un comino del mercado de la vivienda.</p>	<p>Se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.</p>

It was actually depressing.	Fue realmente deprimente.	
Okay, look, if home prices don't rise you won't be able to refinance.	Si los precios de las viviendas no suben, no podrás refinanciar.	Se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.
You'll be stuck with whatever your monthly payment jumps to after the teaser rate expires.	Tendrás que pagar la cifra a la que salte una vez que expire la tasa introductoria.	

✓ **Campo del agua:**

We believe the effect of the troubles in the subprime sector	Creemos que el efecto de los problemas en el sector <i>subprime</i> en el mercado	Se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.
--------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>on the broader housing market</p> <p>will likely be limited,</p> <p>and we do not expect significant spillovers</p> <p>from the subprime market to the rest of the economy.</p>	<p>de viviendas más amplio</p> <p>probablemente será limitado,</p> <p>y no esperamos grandes derrames</p> <p>del mercado <i>subprime</i> al resto de la economía.</p>	
<p>We know the CDOs are taking losses</p> <p>and yet the price is frozen or going up.</p> <p>Maybe they're frozen because the banks</p> <p>have no idea how to value them?</p>	<p>Sabemos que los CDO están perdiendo valor,</p> <p>pero el precio está congelado o sube.</p> <p>¿Tal vez están congelados porque los bancos</p> <p>no tienen idea de cómo valorarlos?</p>	<p>En ambos casos, se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.</p>

<p>What?! That's pretty much all of Scion's liquidity!</p>	<p>¿Qué? Esa es prácticamente toda la liquidez de Scion.</p>	<p>Se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.</p>
-------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

✓ **Campo de la física:**

<p>Did you find it odd that when the tech bubble burst in 2001, the housing market in San Jose, the tech center of the world, went up?</p>	<p>¿Te pareció raro que cuando la burbuja tecnológica reventó en 2001, subió el mercado de la vivienda en San José, la capital tecnológica del mundo?</p>	<p>En ambos casos, se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.</p>
<p>You flew here to tell me that? Why? I mean, anyone can see</p>	<p>¿Volaste hasta aquí para decirme eso? ¿Por qué? Se puede ver que hay una burbuja.</p>	<p>En todos los casos, se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se</p>

<p>there's a real estate bubble.</p> <p>Actually,</p> <p>no one can see a bubble...</p> <p>that's what makes it a bubble.</p>	<p>En realidad,</p> <p>nadie ve la burbuja.</p> <p>Eso la convierte</p> <p>en una burbuja.</p>	<p>mantuvo el campo y</p> <p>la imagen.</p>
<p>Mark! Answer your phone!</p> <p>We have to sell!</p> <p>This whole thing's blowing up!</p>	<p>¡Mark! ¡Responde el teléfono!</p> <p>¡Tenemos que vender!</p> <p>¡Está estallando todo!</p>	<p>Se tradujo la metáfora</p> <p>por la misma</p> <p>metáfora en la lengua</p> <p>de llegada. Se</p> <p>mantuvo el campo y</p> <p>la imagen.</p>
<p>Now we wait for the world</p> <p>to blow up.</p>	<p>Ahora esperamos</p> <p>a que el mundo estalle.</p>	<p>Se tradujo la metáfora</p> <p>por la misma</p> <p>metáfora en la lengua</p> <p>de llegada. Se</p> <p>mantuvo el campo y</p> <p>la imagen.</p>
<p>The plummeting</p> <p>Dow Jones,</p>	<p>La caída en picada</p> <p>del Dow Jones,</p>	<p>Se tradujo la metáfora</p> <p>por la misma</p> <p>metáfora en la lengua</p>

down four thousand since January.	que bajó 4 000 desde enero.	de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.
Second quarter of 07' the adjustable rates will kick in and defaults will sky rocket .	El segundo trimestre de 2007, entrarán en vigor las tasas ajustables y los impagos se irán por las nubes.	Se tradujo la metáfora mediante otra metáfora perteneciente a otro campo.
There are always markers. Mortgage fraud. It's quintupled since 2000. Average take home pay is flat	Siempre hay indicadores. El fraude hipotecario. Se quintuplicó desde el 2000. El salario neto promedio se mantuvo fijo,	Se tradujo la metáfora mediante otra metáfora perteneciente a otro campo.

<p>yet home prices are soaring.</p> <p>That means the homes are debt not assets.</p>	<p>pero los precios de las viviendas se fueron por las nubes.</p> <p>Las viviendas son deudas, no activos.</p>	
<p>Mortgage defaults just went through the roof!</p>	<p>¡Los impagos de hipotecas perforó el techo!</p>	<p>Se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.</p>
<p>With something called a credit default swap.</p> <p>It's like insurance on the bond.</p> <p>And if it goes bust you can make a 10 to 1, even 20 to 1 return.</p>	<p>Con algo llamado <i>swap</i> de incumplimiento de pago.</p> <p>Es como un seguro del bono.</p> <p>Si se va a pique, pueden ganar 10-1, incluso 20-1</p>	<p>Se tradujo la metáfora por otra metáfora del mismo campo, que alude a otra imagen afín.</p>

	sobre su inversión.	
Folks, this market ain't dropping!	Oigan, este mercado no caerá!	Se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.

✓ **Campo de la navegación:**

And I heard from someone who heard from someone that Bennie Leibman over at Morgan just took some heavy losses in Morgan's bond department. Your ship might be taking on water...	Oí de alguien que lo oyó de alguien. Bennie Leibman de Morgan sufrió grandes pérdidas en bonos. Tu barco puede estar hundiéndose.	En ambas instancias, se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

It might be time to grab a life jacket .	Quizá debas buscarte un salvavidas .	
----------------------------------------------------	-------------------------------------------------	--

✓ **Campo de los fenómenos naturales:**

But the housing market is rock solid .	El mercado de la vivienda es sólido como una roca .	Se tradujo la metáfora por la misma metáfora en la lengua de llegada. Se mantuvo el campo y la imagen.
But somewhere along the line, these B and BB level tranches went from risky to dog shit. I'm talking rock bottom Fico scores.	Pero en cierto punto, estos tramos B y BB pasaron de riesgosos a inservibles. Hablo de insolvencia crediticia absoluta .	Se tradujo la metáfora mediante una transformación, es decir se pierde la metáfora en la lengua de llegada.
So now their foot's on fire	¿Ahora están que arden	Se tradujo la metáfora por otra metáfora del mismo campo, que

and they think their steak is done and you're surprised?	y creen que está todo cocinado, y te sorprendes?	alude a otra imagen afín.
----------------------------------------------------------	--------------------------------------------------	---------------------------

✓ **Campo del mundo animal:**

So it was beyond perfect when he was asked to speak at a conference opposite Bruce Miller, a famous bullish investor.	Así que fue perfecto cuando le pidieron que hablara en una conferencia frente a Bruce Miller, un famoso inversor alcista .	Esta metáfora hace referencia al movimiento del toro cuando ataca. Se tradujo la metáfora mediante una transformación.
Later Baum started his own fund on Wall Street. He had an amazing nose for bullshit and wasn't afraid to let everyone know when and where the bull had gone number 2.	Luego Baum abrió su fondo en Wall Street. Tenía un gran olfato para las mentiras y no tenía miedo de sacar a la luz quién y dónde había dado gato por liebre.	En este caso, continúa con la metáfora del movimiento del toro. Aquí logramos traducir la metáfora por otra metáfora del mismo campo, que alude a otra imagen afín.

Estos son apenas algunos ejemplos para ilustrar la clasificación de las metáforas por campos conceptuales. Como vemos, no siempre se aplicó el mismo criterio para traducirlas, sino que se buscó la estrategia más indicada para verdaderamente lograr la equivalencia de efectos en el receptor de la lengua de llegada y evitar la percepción de un texto marcado, siempre teniendo en cuenta los criterios que deben seguirse en la TAV.

CONCLUSIÓN

En los últimos años, el mercado de la traducción audiovisual ha experimentado una gran revolución y ha aumentado de forma espectacular la oferta y la demanda de productos audiovisuales. Sin lugar a duda, la TAV es uno de los temas más novedosos en el mundo de la traducción. Es evidente que esta llegó para quedarse, lo cual se manifiesta en el hecho de que cada vez son más las universidades que ofrecen cursos y posgrados sobre esta área de especialidad.

A lo largo de este trabajo, hemos querido describir, de la manera más exhaustiva posible, los aspectos que hacen tan apasionante y a la vez tan complejo el proceso de subtitulado, en general, y el campo de la economía y las finanzas, en particular. Entre esos factores, presentamos una visión general de las principales dificultades léxico-terminológicas de la traducción inglés-español de textos especializados pertenecientes al área de la economía y las finanzas, el uso del léxico común con significado especializado, las metáforas, la necesidad de concisión, entre muchos otros.

También hemos querido resaltar el rol del traductor en este proceso y la necesidad de especialización y de capacitación constante. Los traductores audiovisuales somos más visibles, tal vez, para una inmensa cantidad de gente receptora del subtítulo de series, películas y documentales, entre muchos otros formatos. Por este motivo, tenemos una importante responsabilidad. Debemos ser comunicadores eficaces y verdaderos profesionales del lenguaje, con un amplio conocimiento de la lengua que utilizamos como vehículo de comunicación.

Asimismo, hemos querido subrayar que, a pesar de que muchas veces existe una mala percepción del subtítulo por las razones ya expuestas, este tipo de películas, así como los documentales, dan cuenta de la minuciosa labor de los traductores profesionales.

Además, abordamos lo que se conoce como el español “neutro”, que se utiliza con el objetivo de que un mismo producto pueda llegar a un amplio grupo de espectadores. El traductor audiovisual deberá dominar el español “internacional”, que no corresponde a ningún grupo de hablantes, ni a ninguna región en particular. Como mencionamos, este lenguaje no es exclusivo del subtítulo, sino que también se utiliza en el doblaje.

Asimismo, hablamos sobre los diferentes criterios para agrupar las metáforas y las diferentes estrategias de traducción para lograr la equivalencia de efectos en el receptor de la lengua de llegada y evitar la percepción de un texto marcado.

Entre las conclusiones principales de este trabajo, se destacan la importancia de reconocer el género al que pertenece el material que debemos traducir, y la capacidad para replicarlo teniendo en cuenta las convenciones de la lengua y la cultura receptora, el papel de la investigación a lo largo de todo el proceso de traducción y la capacitación constante por parte del traductor con el fin de obtener un producto de la mayor calidad posible.

A la hora de emprender un trabajo, el traductor audiovisual podrá toparse con una gran diversidad de géneros y formatos: diálogos, monólogos, pasajes bíblicos, referencias literarias, bromas, canciones, lenguaje tabú, entre muchísimos otros, y deberá valerse de todos sus conocimientos, tanto generales de la lengua como de la terminología específica, para reproducir el mensaje con precisión y fidelidad.

El traductor deberá tener presente que, en el mundo audiovisual, lo que importa no es la palabra, sino la imagen. Deberá realizar un trabajo cognitivo complejo para trasladar los diálogos a la pantalla sin quitarle preponderancia al plano visual y, de alguna manera, ofrecer una sensación de naturalidad, un rasgo esencial en la TAV.

Asimismo, hicimos referencia a que, a diferencia de otro tipo de formatos, la TAV es una forma de traducción visible en la que el profesional tiene un margen de manipulación mucho menor, ya que lo que exprese deberá corresponderse perfectamente con lo que suceda en la imagen. Cualquier discrepancia podría desconcertar y hacer sospechar al espectador. Es por eso que Díaz Cintas (2001) la denomina “traducción vulnerable”. En este sentido, dicho autor sostiene que la imagen compensa y facilita la comprensión de los subtítulos. Sobre este punto, tal como expresáramos más arriba, cabe aclarar que el traductor audiovisual no contará con el recurso de la explicación o la nota al pie para dar cuenta de ambigüedades o referencias culturales.

Creemos que la traducción audiovisual va camino a convertirse en una herramienta fundamental en la formación integral de los traductores, aun cuando no deseen especializarse en esta modalidad. Esto se debe a que este tipo de trabajo potencia, en el traductor, una multiplicidad de habilidades, entre ellas la capacidad de síntesis, el trabajo sobre diversos temas,

muchas veces altamente especializados, entre otros, que luego le serán de suma utilidad en su vida profesional para trabajar con otros materiales.

Para concluir, queremos resaltar que, a diferencia de lo que cree mucha gente que no está inmersa en este campo de especialidad, la TAV dista muchísimo de ser un simple “entretenimiento” para el traductor. Este debe dar cuenta y dejar demostrado a cada paso su verdadero profesionalismo y que, a pesar de que existan una infinidad de sitios colaborativos en los que cualquiera pueda subir sus propuestas de subtítulo, esta es una actividad que reviste gran dificultad e importancia, por lo que no cabe duda alguna de que debe ser realizada por un profesional especializado. La TAV no es solamente la traducción literaria, sino que presenta, en un alto grado, la necesidad de la especialización.

Referencias

- Alcaraz, E. (2001). “La traducción del español jurídico y económico”. Conferencia pronunciada en el *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid. Recuperado de: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/1_1_a_traduccion_en_espanol/alcaraz_e.htm
- ATRAE. “Guía de Estilo: Criterios generales para subtitulación y pautado en español”. Recuperado de <https://atrae.org/wp-content/uploads/2021/12/Guia-de-estilo-portada-v2.pdf>
- Bezzola, R. (2016). “La preparación de un diccionario técnico-agropecuaria bilingüe”. *Conceptos*. Año 91, 383-439. Buenos Aires: Editorial UMSA.

- Cabré, M. T. (2001). “Análisis textual y terminología, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción”. VI Jornadas de Traducción. Universitat Jaime I de Castelló.
- Cabré, M. T. (1999). “La Terminología: representación y comunicación”. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Cabré, M. T. (2005). “La terminología del español : organización, normalización y perspectivas”. Recuperado de: <http://www.upf.edu/pdi/df/teresa.cabre/docums/ca06yebr.pdf>
- Candel Mora, M. Á. (2007). “Aproximación al método heurístico para la traducción de términos semitécnicos en documentos sobre la gestión de la I+D”. En Cabré, M. Teresa (ed.). *Literalidad y dinamicidad en el discurso económico*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Díaz Cintas, J. (1998). “Propuesta de un marco de estudio para el análisis de subtítulos cinematográficos”. *Babel* 44 (3): 254-267.
- Díaz Cintas, J. (2001). *La traducción audiovisual: El subtitulado*. Salamanca: Ediciones Almar.
- Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés/español*. Barcelona: Ariel.
- García, A. (1988). “Los espectadores las prefieren en versión original”. *El País*, 7 de febrero. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1988/02/07/cultura/571186806_850215.html
- García Yebra, V. (1989). *Teoría y práctica de la traducción. Tomo I*. Madrid: Editorial Gredos.
- Gibbs, R. Jr., Steen G. (1997). *Metaphor in Cognitive Linguistics. Selected papers from the fifth international cognitive linguistics conference*.
- Gómez de Entrerría, J. (2008). “La dinamicidad neológica del vocabulario español de la economía en el momento actual”. En Cabré, M. Teresa (ed.). *Literalidad y dinamicidad en el discurso económico*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Hatim, B. y Mason, I. (1997). *Discourse and the translator*. London: Longman.

Hurtado Albir, A. (1996) *La enseñanza de la traducción*. Campus de la Penyeta Roja:

Universitat Jaume I. Recuperado de: <http://books.google.es/books?id=zr1GiO87QWwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Karamitrouglou, Fotios (1998). “A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe”. Recuperado de <http://accurapid.com/journal/04stndr.htm>

Kostina, I. Y. (2002). “La dinamicidad de los conceptos especializados en los textos de diferentes niveles de especialización”. Simposio de RITerm, 2002. Recuperado de: <http://www.riterm.net/actes/7simposio/kostina.htm>

Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford University Press.

Kövecses, Z. “*Metaphor: Does It Constitute or Reflect Cultural Models*”. En Gibbs, Raymond, Jr. (ed.). *Metaphor in Cognitive Linguistic*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997, p. 167-188.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

López Guix, J. y Minett Wilkinson, J. (2003). *Manual de traducción Inglés-Castellano*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Mayoral, R. (2001). “Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual”. Universidad de Granada. Recuperado de: http://www.ugr.es/~rasensio/docs/Campos_TAV.pdf

Mayoral, R. (1989) La traducción especializada como operación de documentación. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~rasensio/docs/Trad. Esp. y Documentacion.pdf>

Mayoral, R. (1993). “La traducción cinematográfica, el subtulado”. *Sendebar*, pp. 45-68.

Mayoral, R. (1984). “La traducción y el cine. El subtítulo”, *Babel: revista de los estudiantes de la EUTI*, pp. 16-26.

Newmark, P. (1997). *Manual de traducción*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Ogea, M. (2017). “Cuando la traducción audiovisual se encuentra con la traducción especializada: La presencia del lenguaje especializado en distintos géneros audiovisuales”.

Parente, D. “Literalidad, metáfora y cognición”. *Aparte Rei. Revista de Filosofía*. Recuperado de: <http://serbal.cnice.mecd.es/~cmunoz11/contenidos.html>

Ramacciotti, S. (2013). “El trasfondo creativo del subtítulo”. *Conceptos*. Año 88, pp. 141-177. Buenos Aires: Editorial UMSA.

Ramacciotti, S. “El marketing está en guerra”. *Conceptos*. Marzo-Abril 2001, Buenos Aires, Argentina, pp. 44-60.

Ramacciotti Giorgio, S. (2016). “La metáfora en el discurso económico. Sentido y expresividad” en *Universidad del Museo Social Argentino: Instituto de investigación Conceptos*. Dossier especial: Las tramas de la traducción (Año 91, No. 497). UMSA.

Ramacciotti Giorgio, S. (2018). “Importaciones lingüísticas. Préstamos y calcos en las finanzas” en *Universidad del Museo Social Argentino: Instituto de investigación Conceptos*. Dossier especial: De la metodología a la práctica (Año 93, No. 503). UMSA.

Ramacciotti, S. (2009). “Los procedimientos de traducción aplicados a la práctica de creación de subtítulos”. *Conceptos*. Año 84, pp. 51-59. Buenos Aires: Editorial UMSA.

Ramacciotti Giorgio, S. y Rodil, V. (2018). *Glosario económico-financiero. Uso metafórico de voces*. Segunda edición aumentada y revisada. UMSA.

Ramacciotti Giorgio, S. (2008). “La metáfora como elemento constitutivo del discurso económico. Una aproximación desde el análisis de texto” en Cabré, M. T., Bach, C. y Tebé, C. (Ed.) *Literalidad y dinamicidad en el discurso económico* (pp. 147-161). Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Ramacciotti Giorgio, S. (2018). “El uso de los calcos y préstamos en el lenguaje de la economía”. *Conceptos*. Años 89, pp. 139-159. Buenos Aires: Editorial UMSA.

Rubli Kaiser, F. (1999). “Reflexiones sobre la instrumentación de una estrategia integral de comunicación sobre la política monetaria de un banco central”. Recuperado de:
<http://www.cemla.org/pdf/com-iv-Rubli.pdf>

Russo, A. (2007). “Dificultades prácticas en el desarrollo de la terminología económica orientada a la traducción” en Cabré, M. T., Bach, C. y Tebé, C. (Ed.) *Literalidad y dinamicidad en el discurso económico* (pp. 17-57). Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Tuya, M. V. (2016). “La especialización en traducción: un desafío difícil de eludir y asequible de superar “. *Conceptos*. Año 91, pp. 93-101. Buenos Aires: Editorial UMSA
