

La sistematización de la práctica de la traducción

*Sandra Ramacciotti Giorgio*⁶

Universidad de Buenos Aires. Universidad del Museo Social Argentino.

✉ ramacciottisandra@gmail.com

Recibido: 15/5/2020

Aprobado: 10/7/2020

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta metodológica para las clases de traducción a nivel inicial en el ámbito universitario. Es en este contexto donde surge la noción de la sistematización de la práctica como una estrategia de enseñanza tendiente a que los alumnos puedan, a partir de ciertas estrategias relativamente sencillas, realizar algunas generalizaciones y abstracciones que les permiten abordar futuros desafíos de traducción o redacción en circunstancias similares.

Creemos que la adquisición de la competencia traductora se logra a través de un permanente proceso de abstracción, conceptualización y sistematización que permite entender de qué modo esa experiencia se recupera para ponerla en práctica a la hora de emprender un trabajo de traducción futuro. Con esta propuesta, intentamos acortar la distancia que a veces existe entre las aproximaciones teóricas y empíricas sobre la práctica de la traducción.

Palabras clave: didáctica de la traducción, sistematización de la práctica, puentes cognitivos, planos textuales.

Abstract

This paper introduces a methodological approach for undergraduate students specializing in Translation Studies. Systematizing practice in translation classes becomes a teaching strategy so that students can make generalizations and abstractions which will enable them to address similar translation or writing challenges in the future.

We believe the acquisition of the translation competence can be better achieved through an ongoing process of abstraction, conceptualization and systematization that will enable

⁶ *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 y disertante en congresos nacionales e internacionales. Es autora de *Glosario económico-financiero – Uso metafórico de voces*.

students to retrieve information when they translate a text. We seek to narrow the gap between theory and practice in Translation Studies.

Key words: Translation Studies, systematizing practice, cognitive bridges, text levels.

Introducción

El propósito de este trabajo es ofrecer un testimonio de experiencia pedagógica limitado al ambiente universitario que consiste en la sistematización de la práctica. Creemos que puede servir de punto de apoyo para quienes desean incursionar en la docencia y de materia de reflexión para quienes ya la ejercen.

Las consideraciones que expondremos se aplican específicamente a la didáctica de la traducción general directa en el nivel de iniciación, donde, por lo general, abundan los ejercicios supervisados de traducción de textos pragmáticos (no literarios). Creemos que podrán resultar útiles para aquellas asignaturas que suelen dictarse en el primer o segundo año de la carrera, tal como están concebidos los planes de estudios de gran parte de las instituciones de educación superior.

Es en el contexto de la docencia de la traducción donde nos referiremos a la traducción instrumental o utilitaria (Hurtado Albir, 2013). A diferencia de la traducción profesional, que tiene diferentes funciones y se realiza por un encargo específico, la traducción instrumental tiene como objetivo analizar el proceso de la traducción y aprender a llevarlo a cabo.

Cuando comenzamos un curso de traducción general, nos encontramos, usualmente, con alumnos sin experiencia. El alumno produce traducciones que no siempre son apropiadas cultural o estilísticamente, traduce por microunidades sin considerar los elementos de coherencia y cohesión, en general, no tiene en cuenta la finalidad de la traducción, se concentra en el léxico en detrimento de otros elementos, tiende a calcar y, en la mayoría de los casos, cae en la literalidad o en el literalismo. El estudiante cree que la tarea de traducir implica solo el trasvase de una lengua a otra, trasponer palabra por palabra, y esta es una de muchas otras falsas concepciones que trae el alumno a clase.

Cuando hablamos de alumnos sin experiencia, nos referimos también a aquellas personas que traducen sin ningún tipo de formación académica. Si bien las personas bilingües traducen por naturaleza de un modo intuitivo, la abundancia de traducciones poco satisfactorias pone de manifiesto que esta habilidad de traducción natural no es suficiente para ser un traductor profesional.

Todos los profesores a cargo de estos cursos o talleres sabemos que, al comenzar el curso, el estudiante calca las estructuras de la lengua de partida, le da prioridad a la lógica textual del texto de partida o al sentido de las palabras y las expresiones aisladas. El futuro traductor que se inicia se siente limitado al momento de reexpresar una idea que, sin embargo, entiende perfectamente. Se ve restringido por las formas extranjeras del texto original, le resulta difícil encontrar las palabras, los giros o las estructuras equivalentes en la lengua de llegada. Delisle (2006, p. 20), en este sentido, explica: “Es un hecho que, al tener otro idioma ante los ojos, la formulación de un sentido captado no es espontánea ni mucho menos automática. (...) Este tanteo mental genera frustración”.

Enseñar a traducir es una tarea compleja, porque son muchos los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que debemos desarrollar en clase. Además, adquirir la competencia traductora lleva mucho tiempo y paciencia.

Consideraciones preliminares – El enfoque didáctico y la competencia traductora

A la hora de diseñar y emprender la tarea de dictar un curso de iniciación a la traducción, una experiencia pedagógica limitada al ámbito universitario, ya sea para los programas de formación, o para cursos o seminarios prácticos dedicados al aprendizaje propiamente dicho de la traducción, los profesores debemos contemplar todos los aspectos que nos permitan presentar la traducción como un proceso de comprensión y de producción de textos para que el alumno pueda adquirir los principios fundamentales que rigen la traducción de un modo progresivo y controlado; no deseamos que las actividades del curso solo consistan en ejercicios repetidos de traducción donde solo se pone el énfasis en la equivalencia lingüística. Buscamos evitar, en la medida de lo posible, que el curso de traducción implique traducir textos a partir del trabajo intuitivo de nuestros alumnos.

En general, pensamos en cuáles serán los contenidos mínimos, nuestros objetivos metodológicos y las estrategias didácticas que emplearemos, el criterio que adoptaremos para la selección de textos, las habilidades que deseamos desarrollar en nuestros estudiantes, y el método de evaluación de los conocimientos adquiridos, entre otros, ya que todo esto nos permitirá reflexionar sobre el marco teórico general del curso.

Estas consideraciones nos permiten diseñar el *syllabus* y, cuando comenzamos a trabajar en la clase, es allí donde tenemos la posibilidad de constatar si es factible cumplir los objetivos que nos hemos planteado o si es necesario realizar algún ajuste en función de los grupos de estudiantes que vamos teniendo y las realidades que se presentan en el aula. Sabemos que toda propuesta debe encontrar el punto de equilibrio entre los contenidos que deben enseñarse, los textos que debemos seleccionar y las características del grupo. Antes de comenzar, debemos distinguir entre el enfoque didáctico y las estrategias para abordar los desafíos de la traducción en sí, es decir, el método y el proceso traductor que apuntan a la competencia traductora. El desarrollo de los primeros determinará el resultado de los segundos. Si bien ambos están íntimamente relacionados, tal vez, en las publicaciones del ámbito de la didáctica de la traducción, esta distinción no siempre se ve reflejada claramente.

El enfoque didáctico elegido es el que determina las decisiones del profesor en el aula en cuanto a la organización de la clase, la selección, secuenciación y presentación de los contenidos, y la elaboración de tareas y actividades dentro y fuera del aula, entre otras. Está determinado por la forma de enseñar a traducir, y no por la forma de traducir en sí. Son estas estrategias las que mejorarán el proceso traductor, las que le permitirán al estudiante ir adquiriendo las habilidades propias del traductor profesional. Las estrategias didácticas implican poder explorar distintas actividades en el aula y fuera de ella, tendientes a la concreción de nuestros objetivos metodológicos. Por ejemplo, desarrollar la habilidad de asimilación y retención, poder relacionar la nueva información con la previa, lograr que el alumno tenga una buena disposición para que se logre el aprendizaje, desarrollar la memoria a largo plazo, entre otras. Pueden ir desde la clase expositiva y teórica hasta la realización de todo tipo de ejercitación que vamos proponiendo en un contexto controlado.

Durante el curso de iniciación desarrollamos aquellas estrategias que permiten mejorar la comprensión del texto original y la identificación de su estructura, la progresión y el encadenamiento de la información; diferenciar las ideas principales y secundarias; establecer las relaciones conceptuales que se presentan; aplicar el razonamiento lógico; extrapolar ideas; visualizar los hechos que expone el texto (ponerse en situación); y guiar a los estudiantes en la metodología de búsquedas de información futuras para que pueda cubrirse la carencia de conocimientos enciclopédicos que tengan, entre muchos otros.

Por otra parte, la competencia o habilidad traductora (Hurtado Albir, 1996, 2013) comprende una variedad de aspectos: la destreza que implica la comprensión lectora de la lengua de partida y la correcta producción en la lengua de llegada; la habilidad para comprender los factores que van más allá del texto, es decir, conocer el tema y la cultura en el que se inscribe el texto, poder detectar las alusiones culturales y los ecos intertextuales; la habilidad traslatoria para poder realizar el cambio de una lengua a otra sin interferencias; la habilidad para redactar y producir textos en la lengua de llegada; la precisión léxica y la riqueza expresiva; la habilidad profesional o de estilo de trabajo, que consiste en saber documentarse, saber utilizar las nuevas tecnologías, conocer el mercado laboral, etc.

Los resultados de las evaluaciones – Punto de partida para elaborar el enfoque didáctico

La evaluación de exámenes o trabajos prácticos es una instancia fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite realizar un balance de nuestra actividad y de nuestra propuesta metodológica. Así como el diseño curricular es una herramienta importante para armar nuestro proyecto, la evaluación permite medir los resultados obtenidos y confrontarlos con el diagnóstico inicial y los objetivos que nos habíamos propuesto. La información que obtenemos a través de la evaluación nos ofrece pautas valiosas para la elaboración de las unidades didácticas y para la modificación de objetivos.

El profesor debe, de modo sostenido, practicar los ajustes que la experiencia y el sentido común le sugieran, en este sentido Hurtado Albir (2013) señala:

Av. Alicia Moreau de Justo 1300. Puerto Madero. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. C1107AAZ.
Teléfono: (011) 4349-0200 c. e.: depto_lenguas@uca.edu.ar

Para que la elaboración de propuestas didácticas adquiriera un carácter cada vez más sistemático y riguroso, es conveniente instaurar en nuestra didáctica prácticas de experimentación para poder validar su alcance: probar, confrontar y medir resultados a los que se llega con determinadas propuestas de objetivos y de metodología; experimentar criterios y pruebas de evaluación; efectuar análisis de errores para buscar irregularidades y llegar a una definición, clasificación y nivelación; contrastar baremos de corrección, etc. (p. 169)

Al analizar o evaluar los trabajos prácticos o las evaluaciones de los alumnos de distintos cursos en diferentes períodos lectivos, algunas veces notamos que estos no logran poner en práctica los aspectos relativos a la traducción, a la producción o a la redacción de textos que se han discutido en clase tantas veces, a pesar de haber planificado el curso con cuidado y de haber seleccionado los textos propicios que nos ayudan a cumplir nuestros objetivos.

Entonces surgen interrogantes, no sin un dejo de frustración: si los alumnos habitualmente anotan las sugerencias que vamos realizando cuando leen su traducción, si discutimos diversas versiones y opciones posibles, y analizamos cuáles son las técnicas y estrategias de traducción válidas para el caso en cuestión, ¿qué es lo que sucede?, ¿por qué nos encontramos corrigiendo siempre los mismos errores?, ¿por qué no pueden recuperar las reglas gramaticales u ortográficas que vimos en clase?, ¿cómo es posible que no comprendan la diferencia entre tal o cual tema si lo hemos trabajado en profundidad en clase?

Estas son algunas de las preguntas que nos hacemos al momento de revisar la metodología que estamos utilizando en la clase. Aun cuando el grado de motivación de los alumnos es alto, cuando el grupo parece disfrutar de las clases, cuando surgen preguntas y debates interesantes, las evaluaciones no siempre reflejan el trabajo realizado en la clase. Creemos entonces que surgen otros interrogantes que merecen nuestra atención: ¿qué es lo que estudian? ¿Cómo se preparan para las evaluaciones o para los trabajos prácticos? Como destaca Delisle (2006), ¿cuántos de esos errores se producen por la falta de método?

En general, si les hacemos estas preguntas, los alumnos van a contestar, en términos generales, lo mismo: “*Releemos las traducciones que hacemos durante el curso*”, “*traducimos aquellos párrafos que han quedado sin hacer*”.

Si los alumnos dicen que vuelven a leer las traducciones que hacemos durante el curso, debemos preguntarnos: ¿de qué manera dejan registro de las sugerencias o correcciones que se realizan en clase? En virtud de ello, comenzamos a leer sus traducciones y a prestar atención al modo en que registraban esas anotaciones y de qué manera consignaban las observaciones que hacíamos en relación con un tema determinado.

Notamos, entonces, que el estudiante tachaba (muchas veces sin siquiera preguntar) lo que había escrito; en algunas ocasiones descartaba sus versiones, muchas veces correctas, y las reemplazaba por la frase u oración que surgía de la puesta en común en clase como la única posibilidad “correcta” o “aceptable” en esa situación, sin ningún tipo de nota, aclaración o justificación, y así eliminaba y reemplazaba su propia versión sin más.

Naturalmente, si el alumno, cuando se prepara para alguna instancia de evaluación de su traducción, “relee las traducciones y las correcciones que se realizan en clase” y se encuentra con una oración corregida sin ningún tipo de aclaración, no está llevando a cabo un proceso de abstracción o una elaboración de modelos acerca de su trabajo; tampoco está relacionando información ni desarrollando la memoria a largo plazo. Es decir, no está poniendo en juego ninguna de las habilidades que constituyen las estrategias didácticas. Por lo tanto, es lógico que no pueda poner en práctica, recuperar, en futuras traducciones, los aspectos sintácticos, normativos, léxicos, para nombrar solo algunos, que discutimos, analizamos o corregimos en clase y que han de surgir en futuros trabajos prácticos de traducción.

Así, las explicaciones y las correcciones realizadas en clase pierden sentido, ya que no están correctamente anotadas o apuntadas; muchas veces, en esas correcciones no surge el origen del error, y el alumno desconoce cuál es el modo de proceder ante una situación similar en el futuro, simplemente porque no puede reconocerla o desconoce cuál es el método para no volver a cometer un error. A pesar de que les damos bibliografía con los contenidos teóricos, pareciera que el alumno no pudiera vincularlos con la práctica de la

traducción, que no pudiera relacionarlos con los conocimientos que ya posee a través de la significación.

Es en este contexto donde surge la noción de la **sistematización de la práctica**, como una estrategia de enseñanza tendiente a la adquisición y profundización del conocimiento; a través de ella, procuramos recuperar el conocimiento, a partir de ciertas estrategias relativamente sencillas, para realizar algunas generalizaciones que permiten abordar futuros desafíos de traducción o redacción en circunstancias similares.

Breves consideraciones acerca de la sistematización de la práctica

Como ya mencionamos, si el alumno, al comenzar, traduce intuitivamente, somos nosotros, los profesores, quienes deberemos ayudarlo, a través de los contenidos y textos seleccionados, y las estrategias de enseñanza, entre otros aspectos, a elaborar un procedimiento de toma de decisiones de manera jerárquica, para que comience a utilizar ciertas reglas y los conocimientos aportados en clase de manera consciente, para que sea capaz de procesar la información y comenzar a elaborar sus propias traducciones, no ya a partir de la intuición, sino sobre la base de reflexiones críticas.

Ayudar a nuestros alumnos a objetivar aquello del orden de lo abstracto, es decir, aquellas nociones teóricas que leen en la bibliografía específica; a **sistematizar la práctica** para crear abstracciones, a partir de una traducción específica y sobre la base del trabajo realizado en clase, permite que puedan dar cuenta de la información o los datos que aporta la actividad, del fenómeno objeto de estudio, y evita que caigan en automatismos. Deberíamos ser capaces de ubicar a los alumnos siempre en el terreno explicativo para que puedan confrontar el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran.

Esto nos plantea un desafío importante, sabemos que no hay reglas establecidas ni soluciones invariables, por lo tanto, deberemos procurar que los alumnos puedan crear abstracciones que les permitan poder resolver futuros problemas similares con autonomía. Realizar una **sistematización de la práctica** de la traducción instrumental o utilitaria, a través de una estrategia didáctica, le permitirá al alumno ser mucho más consciente de los pasos que ha de seguir para llevar a cabo un desarrollo correcto del proceso traductor.

Esta propuesta no se centra tanto en la traducción realizada, sino en la comprensión de qué es lo que ocurre cuando elaboramos un texto a partir de la traducción.

El desafío, entonces, es encontrar diversidad de estrategias y un modelo/metodología de corrección de traducción en clase para que el alumno desarrolle un mecanismo y realice inferencias, para que pueda estudiar de sus notas y traducciones corregidas, como lo hace habitualmente, pero que esta vez sus apuntes le permitan aprehender los conceptos, las reglas, las sugerencias estilísticas, entre otros aspectos, más allá de una traducción en particular, para que logre realizar una abstracción metodológica y hacer deducciones más acertadas sobre la práctica traductora que puedan aplicarse en situaciones comparables y que vayan más allá de la traducción que trabajamos o corregimos en clase. Como ya se mencionó, creemos que ese conocimiento o esa experiencia es lo que le servirá para resolver problemas de traducción similares en el futuro.

Esta sistematización de la práctica, este proceso de objetivación, tanto de los desafíos que plantea la traducción como de los criterios de resolución de problemas, es un proceso crítico y reflexivo que le permite al alumno aprender sobre la base de la construcción del propio hacer, es un enfoque que favorece la reflexión sobre su acción, sobre su práctica. La sistematización de la práctica se caracteriza esencialmente por ser un conocimiento que permite ir más allá de lo inmediato, a través de la guía de determinados principios teóricos que brindan racionalidad a aquello que estamos haciendo. Es un modo de objetivar el conocimiento sobre la base de los datos que aporta el fenómeno observado. Concebida de este modo, la sistematización se sitúa en un camino intermedio entre el estudio de los distintos aspectos teóricos (la normativa, los procedimientos de traducción, los aspectos estilísticos, entre otros) y la traducción que se realiza en el contexto de una clase.

La sistematización permite tender un “puente cognitivo”, tomando la metáfora de Ausubel (Méndez, 2005, p. 97), implica tomar la práctica como fuente de teoría para confrontarla en la próxima traducción que realizaremos. Es un continuo en el cual la práctica comienza a estar al servicio de la teoría, y es esa teoría la que podremos utilizar y constatar en futuras prácticas. Creemos que esto le permitirá al futuro traductor desarrollar su pensamiento crítico y crear una estructura analítica que lo capacite/entrene

para la evaluación de su propia traducción y, de este modo, evitar “el tanteo mental”. Buscamos sistematizar las operaciones más abstractas que han de integrarse a la práctica de la traducción para evitar caer en la tentación de recurrir a la anécdota o proporcionar soluciones *ad hoc*.

Proponemos un modelo de análisis de traducciones que corregimos en clase que nos permita mostrarles a los alumnos lo que operativa y naturalmente, y casi automáticamente, realizamos los traductores diplomados y con experiencia cuando emprendemos un trabajo de traducción. Los alumnos podrán, a partir de la experiencia propuesta, vincular y comprobar las nuevas situaciones con aquello que ya saben.

La propuesta metodológica que aquí se presenta intenta recoger algunas nociones del concepto de **aprendizaje significativo** con la que trabajó Ausubel (Méndez, 2005, p. 91). Según este autor, el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen.

Esta propuesta nos ayudará a lograr que el alumno aprenda de lo hecho y que comprenda cabalmente aquello que ha realizado con aciertos y errores, para luego generar un proceso de transferencia, es decir, lograr la construcción de ciertos saberes partiendo de los aprendizajes encontrados.

Pasaremos a desarrollar las ideas propuestas para una clase práctica de traducción, que se asemeja a la dinámica de un taller de traducción. En este contexto, concebimos la tarea de traducción como una unidad de trabajo en el aula que sea representativa de la práctica traductora, cuya intencionalidad es el aprendizaje del proceso de la traducción. El traductor diplomado no traduce palabras ni oraciones aisladas, sino textos reales dirigidos a un público determinado. Si bien la traducción oracional puede resultar de utilidad para ciertos objetivos de enseñanza, deseamos poder resolver problemas frecuentes de reexpresión. Siempre que sea posible, procuraremos trabajar con una traducción que esté claramente contextualizada.

Así, haremos el intento de ponernos en la piel del autor del original, pensar en el destinatario, buscar espontaneidad en la lengua de llegada, realizar paráfrasis, redactar, desconfiar ante las palabras y estructuras, evitar palabras cercanas a las del original y evitar el mismo orden de palabras que plantea el texto de origen, seguir la lógica del texto,

evitar mantener todo el tiempo las correspondencias preexistentes, etc. (Delisle, 2006). Estos aspectos deben ser explicitados en cada instancia de debate y corrección de los trabajos prácticos asignados. Hemos constatado que nunca es suficiente con una sola explicación. Debemos saber que, como profesores, tendremos que explicar los temas una y otra vez, siempre de manera distinta.

Con estos objetivos en mente, les proponemos a los alumnos que realicen sus traducciones en *Word*, que dejen, como es habitual, un interlineado lo suficientemente amplio y, además, les sugerimos que dejen márgenes amplios a la izquierda del texto traducido.

Cada vez que emprendemos la tarea de la corrección de una traducción, les explicamos que, en esos márgenes, deberán realizar las anotaciones sobre su traducción (al principio, guiadas por el profesor) y que deberán consignar la razón, el principio, la regla por la cual han realizado algún tipo de cambio en su traducción.

Como es habitual, durante el proceso de corrección de un trabajo de traducción, cada participante aporta sus propias versiones o ideas y plantea dudas, mientras el docente actúa como guía del grupo y del debate, incentivando a los alumnos a que, por sí mismos, lleguen a una solución aceptable mediante el debate. Asimismo, el profesor va explicando/argumentando las razones por las cuales una traducción es más exacta o precisa que otra. Nosotros debemos explicar y pedir que anoten la razón por la cual se ha corregido o modificado la versión original.

Debe quedar muy en claro que no alcanza con que el alumno corrija y tache sobre lo que escribió para transcribir una versión dictada por otro alumno o elaborada en conjunto en la clase porque, en ese caso, los estaríamos motivando a continuar con una práctica intuitiva. Buscamos ahora no solo que detecte y corrija los errores, sino que identifique, reconozca y pueda ponerle nombre a todas las anotaciones que consigne sobre el margen izquierdo de su traducción. Esto permite que el alumno reflexione y capte el proceso de la traducción y el funcionamiento de su propia lengua, a la vez que aprende a justificar los errores y fundamentar las soluciones elegidas. A partir de esta práctica, podrá objetivar aquello que es del orden de lo abstracto.

Poder realizar estas anotaciones en cada traducción contribuye a desarrollar un mayor grado de abstracción y formalización. Al hacerlo, también ampliará su poder explicativo.

Es importante que el futuro traductor adopte una actitud reflexiva frente al texto, que pueda realizar inferencias y desarrollar un “espíritu crítico” que le permita fundamentar los aciertos y los errores planteados en cada una de las traducciones realizadas, y así lograr mayor independencia y autonomía.

Esto le dará la posibilidad de ordenar y clasificar los fenómenos estudiados en categorías más abstractas, más rigurosas y más refinadas. Queremos que elabore una teoría sobre cada error o versión pasible de mejora, que pueda construir una reproducción conceptual de ese error que le permita explicar cabalmente el fundamento de la sugerencia o anotación al margen. Esto lo obliga a poner en juego todo lo que ha aprendido hasta el momento, tanto sobre la teoría de la traducción como sobre el proceso mismo de la traducción.

Así, el alumno siempre debería ser capaz de poder explicar o justificar sus decisiones a la hora de resolver un problema de traducción o plantear posibles soluciones, esto lo alejará de las decisiones tomadas intuitivamente. A medida que el conocimiento experto avanza, aumenta la habilidad para reconocer rasgos discursivos y elegir la estrategia apropiada que, cada vez, estará más internalizada y será más fácil de recuperar, y dejará de traducir desde la intuición que, como ya mencionamos, es lo que queremos evitar.

En este proceso se va desarrollando una estructuración de conocimientos declarativos y operativos que le permite al alumno mayor flexibilidad y adaptabilidad para ajustarse a situaciones cambiantes que exigen habilidades diferentes. Asimismo, al realizar una abstracción sobre su trabajo, podrá hacer inferencias y aplicarlas en situaciones comparables, es decir, podrá resolver problemas de traducción similares en el futuro.

Ahora bien, es sabido que, para poder reflexionar, realizar anotaciones, fundamentar aciertos o desaciertos, debemos poder “nombrar”; poner nombres a cuestiones abstractas con la mayor exactitud posible es un modo para que lo que es nuevo o confuso para el alumno cobre sentido. Es lo que permite crear una vía de acceso hacia aquello que es del orden de lo desconocido o nuevo.

En ocasiones, los profesores de traducción sentimos que, en esta primera etapa, incursionar en aspectos muy teóricos va a desmotivar a los alumnos. Consideramos, sin embargo, que es importante que, desde el primer momento, vayan tomando conciencia de

que traducir no es una tarea mecánica de traslación, sino que es un saber que requiere el manejo de nociones teóricas que hay que conocer y aprehender para mejorar la habilidad traductora.

Asimismo, poder presentar la teoría de la traducción a través de la práctica cotidiana desde la primera clase les permite a los alumnos visualizar las operaciones mentales que realizamos los traductores con experiencia; y esto, sin duda, es un elemento muy motivador para ellos.

Aunque nos parezca una obviedad, no lo es. Los conocimientos procedimentales son muy difíciles de verbalizar y se adquieren a través de la práctica y de la ejercitación (Pozo y Postigo, en Hurtado Albir, 2013, p. 380). Para el alumno de cursos de iniciación a la traducción hay un gran número de conceptos, términos y definiciones que desconoce. Y verdaderamente le resulta muy difícil incorporarlos a su repertorio. Poder encontrar el nombre para argumentar una posible modificación, en virtud de reglas gramaticales, de elecciones lexicales, etc., le permite ubicarlo en el espacio y en el tiempo; y esto es, creemos, clave para iniciar el verdadero proceso de aprendizaje y adquisición, en este caso, del proceso de traducción.

Vamos a notar que en las primeras clases los alumnos se presentan reacios a realizar las anotaciones. Creemos que esto sucede porque están confundidos por la terminología o simplemente porque no están acostumbrados o no entienden, en un principio, cómo realizarlo. Debemos tener en cuenta que muchos estudiantes tardan en entender la importancia de la corrección.

Por lo tanto, como en una primera etapa esto les resultará muy dificultoso, es imperioso que les expliquemos claramente qué tipo de notas deben realizar en esos márgenes. Es conveniente que, en las primeras clases, escribamos sobre la pizarra nosotros mismos las observaciones o anotaciones que deberían ellos realizar para que estas sirvan de modelo. Al mismo tiempo, podemos pedir algún trabajo de los alumnos, corregirlo, realizar nosotros las observaciones o anotaciones y las reglas que debió haber puesto en práctica y entregarla a todo el curso para que sirva de modelo.

Este trabajo lo comenzaremos a realizar en la segunda o tercera clase cuando ya les hayamos explicado algunas nociones básicas que deben comprender antes de comenzar a traducir.

Anotaciones

A continuación, veremos algunos de los aspectos que les presentamos a los alumnos para comenzar a sistematizar la práctica. Aislamos estos contenidos con fines pedagógicos y los presentamos paulatinamente en clase y a través de la bibliografía específica. No son los únicos, podemos recurrir a todos los elementos teóricos a nuestro alcance para poder arrojar luz sobre lo que hacemos los traductores cuando traducimos. Estamos convencidos de que esto les permitirá adquirir la habilidad explicativa y desarrollar la autonomía que deseamos. Esto resulta ser muy motivador a partir de la cuarta o quinta clase, porque hemos notado que los estudiantes comienzan a encontrar su propia satisfacción al poder comprender qué es lo que sucede cuando están traduciendo.

Planos textuales

Las primeras nociones que les explicaremos a los alumnos tienen que ver con los distintos planos que entran en juego en la lectura y posterior traducción. Es importante que sepan que todos ellos se entretajan e interactúan permanentemente. Los planos básicos que les presentamos son los siguientes:

1. la ortografía;
2. la puntuación;
3. el plano sintáctico (el texto debe tener una sintaxis rigurosa, obedecer a las reglas de la gramática);
4. el plano léxico (precisión léxica, falta de riqueza expresiva, congruencia semántica, pleonasmos, polisemias de base latina);
5. el plano morfológico;
6. el plano estilístico (estilo pesado, poco claro, la naturalidad, cambios de estilos injustificados);

7. la coherencia y la cohesión (errores textuales y lingüísticos, texto incoherente, no lógico, mal uso de los elementos referenciales o deícticos, cohesión temporal confusa, mala construcción de las frases);
8. aspectos pragmáticos (el emisor, la intención, el receptor, el lugar, el tiempo, el motivo, el medio, la función textual, la interpretación del encargo, no adaptación del texto traducido a la función o a la situación de comunicación, no respeto a las normas y convenciones del género, estilo, registro);
9. intertextualidad (todos los textos están de una u otra forma relacionados con otros textos). Como hemos señalado, en las primeras clases, debemos dejar bien en claro qué significa cada plano, realizar un recorte a los efectos didácticos y asegurarnos de que reconozcan las diferencias entre ellos a través de ejercitación diseñada a tales efectos. Es importante que luego comprendan que no son compartimentos estancos, ya que estos planos se relacionan entre sí de un modo dinámico, y que la comisión de un error en uno de estos niveles puede tener consecuencias sobre los otros.

A partir del análisis de estos planos, esperamos que los alumnos adquieran una competencia que les permita tener un cimiento sólido para elaborar un texto a partir de otro; deberíamos siempre poder especificar de qué tipo de plano estamos hablando cuando se presenta una sugerencia en clase o una modificación a un texto.

A continuación, veremos un modelo de lo que proponemos. Estas son las anotaciones que realizan los alumnos. Como se mencionó, en una primera instancia, nosotros deberemos guiarlos.

En mi artículo, <u>*argumenté</u> que los profesores universitarios no deberían sentirse responsables de curar los males del mundo, pero sí de ** hacer el trabajo para el que ***fueron entrenados y para que se les paga –hacer el trabajo de <u>introducir</u> a los alumnos a las áreas de	*Plano léxico: no es necesario calcar el verbo. *Error de traducción: interferencia léxica. Convenciones del género: exponer, sostener, presentar el argumento, entre otros.
--	---

<p>conocimiento que no conocían, y segundo ***<u>equipar</u> esos mismos estudiantes con las habilidades analíticas que les permitirán analizar y evaluar los materiales que se les piden que lean.</p> <p>****<u>Además señalé</u> que en el momento en que un <u>instructor</u> trata de explicar por demás, él o ella ha sobrepasado una línea y se ha aventurado en un territorio que pertenece a otra iniciativa.</p>	<p>*Plano gramatical: Simple Past (EN) – (SP) dos opciones: expuse o exponía. Elección determinada por el contexto. Prestar atención en el futuro.</p> <p>**Plano léxico: precisión. Evitar verbos comodín, por ejemplo, llevar a cabo.</p> <p>***Plano gramatical: voz pasiva, evitar.</p> <p>***Plano léxico: entrenar (calco) capacitar. Evitar los calcos, buscar sinónimos. Prestar atención al plano pragmático.</p> <p>****Uso de la coma (puntuación): coma después de “además”. Repasar bibliografía. Revisar en DRAE.</p>
--	--

Texto fuente:

In my article, I argued that university teachers should not take it upon themselves to cure the ills of the world, but should instead do the job they are trained and paid to do — the job, first, of introducing students to areas of knowledge they were not acquainted with before, and second, of equipping those same students with the analytic skills that will enable them to assess and evaluate the materials they are asked to read. I made the further point that the moment an instructor tries to do something more, he or she has crossed a line and ventured into territory that belongs to some other enterprise.

The Economist

Si analizamos el ejemplo, vemos que la traducción tiene varias observaciones relativas al plano léxico. Esto también nos permite realizar un diagnóstico de las dificultades del alumno.

Errores de lengua y errores de traducción

Otro de los aspectos en los que trabajaremos es en presentar los distintos tipos de errores que cometemos cuando traducimos. Es importante que los estudiantes conozcan los

nombres técnicos, como dijimos anteriormente, esto les ayudará a reconocerlos con mayor facilidad. Adoptaremos la definición de Hurtado Albir (2013, p. 290) cuando señala: “Podemos definir el error de traducción como una equivalencia inadecuada para la tarea traductora encomendada”. Los errores de traducción, agrega, se determinan por criterios textuales, contextuales y funcionales.

Existen muchas clasificaciones del error de traducción, el profesional puede adoptar la que mejor resulte para cada situación, en este trabajo tomaremos las categorías establecidas por Delisle (1993).

- **Errores de lengua:** es un error en la traducción relacionado con el desconocimiento de la lengua de llegada. Estos son el solecismo (error de lengua, error sintáctico – construir o emplear una frase sintáctica incorrecta); el barbarismo (error morfológico, uso impropio, error semántico); la ambigüedad (formulación incomprensible); el pleonismo; el zeugma; el error deliberado; el error no deliberado [equivoco].
- **Errores de la traducción:** es un error que figura en el texto de llegada que se produce porque ha habido una interpretación errónea de un párrafo del texto de partida y que produce un falso sentido, un contrasentido o un sinsentido en la traducción. Ellos son la adición; el anglicismo; el falso amigo; el falso sentido, el contrasentido o sinsentido; la hipertraducción; la sobretraducción; la subtraducción; la interferencia de naturaleza morfológica, léxica, sintáctica, estilística o tipográfica; la adición; la omisión; la paráfrasis (puede consistir en adiciones o en el empleo abusivo de circunloquios y perífrasis que entorpecen la redacción del texto de llegada); la pérdida.

Así como sucede con los planos textuales, es importante tener en cuenta que muchas veces las fronteras entre estas categorías no son muy claras para los alumnos. Por lo tanto, es aconsejable que tomemos los más representativos para que sirvan de punto de referencia para dar cuenta de los errores cometidos en el proceso traductor.

Como ha quedado dicho, es importante que podamos ponerles nombre a todos los errores para comprender su naturaleza, para saber de dónde proceden y así establecer una estrategia para no volver a cometerlos. Creemos que esto les permitirá a los estudiantes realizar una autoevaluación y emprender el proceso de sistematización de la práctica.

En clase, al principio, podremos diseñar actividades de traducción que nos permitan concentrarnos en solo un tipo de error. Hurtado Albir (2013, p. 297) sugiere: “En un contexto didáctico, la importancia de los errores dependerá siempre de la finalidad de la traducción”. Nuestro objetivo sería que el alumno pueda contar con todas las explicaciones que tenga al alcance para juzgar su traducción, argumentar las decisiones que ha realizado y “defenderla” frente al curso.

Procedimientos de traducción

Creemos que el análisis de los procedimientos de traducción, concebidos como mecanismos que ayudan a resolver deficiencias o problemas específicos, puede ser de utilidad para sistematizar y explicar algunas de las decisiones que tomamos. En este sentido coincidimos con García Yebra (1986) cuando destaca la importancia de la teoría en nuestra profesión:

El dominio de la teoría nos permite conocer la causa de lo que se está haciendo, sin ella, hacemos sin saber bien el porqué, tal vez por impulso natural, por costumbre. Los conocedores de la teoría son más sabios por su dominio de la teoría y su conocimiento de las causas. (p.18)

En este trabajo adoptaremos los procedimientos de traducción enumerados por Vinay y Darbelnet (1977), con el fin de observar y sistematizar muchas de las decisiones que es necesario tomar a la hora de realizar una traducción para dotarla de coherencia, cohesión y naturalidad. Otros autores han agregado o desglosado procedimientos. El profesor puede adoptar la clasificación que mejor se preste para cumplir sus objetivos. Creemos que el análisis de estos procedimientos es pertinente ya que son de gran utilidad para explicar aquello que hemos realizado cuando se aplican a oraciones y unidades lingüísticas más pequeñas (Newmark, 1995, p.117). El análisis de los procedimientos de traducción permite someter cada elemento del texto original a un examen contrastivo y decidir si es conveniente o no realizar una traducción literal, aplicar las técnicas de transposición o modulación, o realizar las adaptaciones necesarias para resolver los problemas que se van presentando y poder reproducir la integridad del original, añadiendo

información adicional, pero sin sustraer nada que constituya la esencia del texto. Los procedimientos permiten realizar una comparación en un plano más abstracto, y esto es un paso importante para poner de manifiesto los rasgos que separan los distintos sistemas lingüísticos (López Guix, 2003, p. 236).

1. préstamo;
2. calco;
3. traducción literal;
4. transposición;
5. modulación;
6. equivalencia;
7. adaptación;
8. expansión;
9. reducción;
10. compensación.

La coherencia

La coherencia puede entenderse como el entramado de un texto donde se establecen relaciones de significado que lo organizan portando así un continuo de sentido, esto garantiza la “conectividad conceptual” (Hatim y Mason, 1995, p. 247).

Para que un texto sea coherente es necesario que intervenga la habilidad del lector para poder detectar esas relaciones semánticas que le dan continuidad de sentido. Es, de algún modo, la interacción entre el contenido de un texto y el propio conocimiento del receptor y su propia experiencia del mundo con su bagaje cultural e intelectual. De este modo, la coherencia tiene mucho que ver con la expectativa del lector, así como con sus conocimientos y experiencia.

Nuestros alumnos deben saber esto desde el principio, con nombre y apellido, deben ser conscientes de que los lectores van a contar con un conocimiento determinado y van a tener ciertas expectativas en relación con el texto que van a leer; estas expectativas tendrán que ver con el contenido, con la organización del mundo, con la organización de

la lengua, con las convenciones del género. Deberán, invariablemente, aportarle coherencia a un texto e impedir la aparición de “implicaturas” no deseadas.

Para esto, es importante transmitirles la noción de la “intervención” y el grado de variación que deberán manejar. Sabemos que depende de la habilidad del traductor para evaluar el conocimiento y las expectativas del receptor. Es muy estimulante para los alumnos comprender esto desde el primer momento.

Cuanto mayor sea el conocimiento del destinatario, menor será la intervención del traductor. El traductor deberá ser cauteloso para no explicar demasiado. El desafío principal está relacionado con la habilidad para evaluar el alcance del conocimiento y las suposiciones sobre diversos aspectos del mundo de los lectores de llegada, así como para lograr un equilibrio razonable entre responder a sus expectativas y mantener su interés en la comunicación, ofreciéndoles percepciones nuevas y alternativas.

La cohesión

Para que exista coherencia, los elementos del texto deben estar relacionados entre sí y conformar entre ellos una idea única y unitaria. Desde el punto de vista formal, la coherencia se basa en el funcionamiento de una serie de recursos para constituir relaciones entre los elementos de un texto. Estos recursos son los elementos de cohesión.

La cohesión es una propiedad textual mediante la cual los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde el punto de vista léxico y gramatical. Por lo tanto, diremos que existe cohesión en un texto cuando los enunciados sucesivos aparecen debidamente trabados por conectores morfosintácticos y léxico-semánticos, e incluso fónicos.

Un buen traductor se asegurará de que el texto de llegada muestre un nivel suficiente de cohesión por sí mismo. Esto le llevará a introducir cambios sutiles en el texto y, a veces, cambios considerables, evitando siempre el caso extremo de producir una serie inconexa de unidades que no serían cadenas léxicas reconocibles y con sentido para el receptor.

Los recursos de cohesión son: referencia; sustitución; elipsis; los conectores; repetición por recurrencia; signos de puntuación. El tema es muy amplio y vasto, excede el alcance de este trabajo. Sin embargo, diremos que es importante que los estudiantes conozcan muy bien todos estos recursos y que sepan que pueden alterar las referencias, por ejemplo,

para optimizar la efectividad en la transmisión de la comunicación; que es posible activar el mismo significado usando una expresión distinta (en el caso de la sinonimia, por ejemplo); que las redes léxicas son un estupendo mecanismo cohesionador de un texto y que importa un alto nivel de creatividad por parte del traductor.

Debemos enseñarles a rastrear la red de relaciones del texto, ya que casi nunca es posible reproducir las mismas redes de cohesión léxica en la lengua de llegada para que sean idénticas a las del texto original.

Cuando el texto juega con una expresión idiomática para crear una metáfora extendida, por ejemplo, o cuando no existen equivalentes directos para todos los términos, cuando las estructuras gramaticales son muy diferentes entre las dos lenguas, el traductor utilizará hiperónimos, paráfrasis, préstamos, añadirá o borrará información, etc.

Buscamos con esto acostumbrar al alumno a leer con ojos de traductor desde el primer momento, a desarrollar determinadas habilidades como la comprensión lectora o sensibilizarlo frente a ciertas cuestiones para que pueda llevar a cabo la actividad profesional con una mayor preparación. Además de los planos, de los tipos de errores y de los procedimientos de traducción hay muchos otros temas que podemos abordar.

Como hemos mencionado, el aprendizaje significativo entraña que los nuevos aprendizajes se conecten con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado. Y esto hace que los conocimientos sean más estables y completos.

A medida que vamos avanzando, las correcciones y anotaciones se van ampliando y se van haciendo más complejas.

<p><u>*Con 50 millones de niños que deben regresar a clase,</u> los distritos de todo el país siguen realizando un gran esfuerzo para cubrir las vacantes de los cargos de <u>profesores y les</u> está resultando difícil encontrar **solicitantes calificados para</p>	<p>*Error de traducción: interferencia de naturaleza sintáctica. No comenzar las oraciones con “CON”. Estructura frecuente en inglés. Análisis contrastivo.</p>
---	--

<p>cubrir los cargos de ***<u>áreas</u> vitales como Matemáticas y Ciencia. Esta escasez <u>persistirá y****</u> la reforma educativa seguirá retrasada hasta que los estados y el gobierno federal comiencen a prestar más atención a *****<u>cómo</u> los maestros *****<u>son capacitados, contratados y asignados.</u></p>	<p>*Cohesión: uso de conectores para evitar oración extensa. Asimismo, /además. Usar coma después de estos conectores.</p> <p>**Plano léxico. Interferencia léxica (error de traducción). “Aspirante”, por ejemplo. Prestar atención al plano pragmático.</p> <p>***Cohesión: asignaturas. Usar hiperónimo que sea más preciso en español. Procedimiento de traducción: no usar calcos. Analizar el entramado del texto.</p> <p>****Uso de la coma. Plano de la puntuación. Recordar: una coma antes de “y” cuando cambia sujeto.</p> <p>*****Sugerencia estilística: cómo: al modo en que, (sugerencia de traducción). Prestar atención cuando aparezcan <i>-WH words</i> en el texto.</p> <p>*****Procedimiento de traducción. Modulación: voz pasiva y/o transposición: cambio de categoría gramatical (capacitación, contratación, etc.). Error de traducción: interferencia sintáctica/gramatical.</p>
--	---

Texto fuente:

With 50 million children set to return to school, districts all over the country are still scrambling to fill teaching positions and are having an especially difficult time finding qualified applicants to fill shortages in vital areas like math and science. These shortages will persist and the education reform effort will continue to lag until states and the federal government start paying much more attention to how teachers are trained, hired and assigned.

The Economist

Los textos, nuestros aliados - Criterio de selección

Cuando dictamos un curso de traducción general, deseamos evitar que el alumno se vea expuesto a una variedad de textos desordenados y aislados. Sabemos que debe haber una sucesión razonable en cuanto al nivel de complejidad, es decir, con cierta progresión didáctica en términos del grado de dificultad.

Los textos que utilizamos en las primeras clases son textos de carácter informativo-divulgativo que, por lo general, no están marcados por los lenguajes de especialidad. Este tipo de textos tiene la ventaja de limitar los problemas de traducción a los que exponemos a nuestros alumnos (Hurtado Albir, 1996, p. 31). Son, en cierto modo, textos que nos permiten mostrar estabilidad al principio. Luego de algunas clases, además de seguir trabajando con textos generales, trabajaremos con textos pragmáticos de mayor dificultad (Delisle, 1984). Esta clasificación comprende textos más especializados, científicos, técnicos, textos en lengua de especialidad, entre otros. Son, por lo general, textos cuyo objetivo central es transmitir información y donde no prevalece el aspecto estético (Delisle, 1984, p. 22).

La designación “textos pragmáticos”, acuñada por Delisle, nos permite adoptar un criterio amplio, simple y práctico para referirnos a los textos cuyo objetivo esencial es transmitir información sin que exista una búsqueda estética dominante por parte de los autores. Es importante señalar que, si bien este tipo de textos es más especializado, el énfasis no estará puesto en la terminología, por ejemplo, sino en la resolución de problemas de traducción más generales (Hurtado Albir, 1996, p. 31).

Podemos ver la selección de textos como un recorrido que nos permita encontrar desafíos de traducción; así, la utilización de un texto “especializado” es una excusa para plantear un problema de traducción de índole general y enseñar a resolverlo; las cuestiones propias de la traducción especializada se verán después en las asignaturas específicas creadas a tal efecto.

Vale la pena destacar que los textos que no corresponden al género de la literatura también despliegan recursos creativos y retóricos muy propios de los textos literarios, en todos subsiste una mayor o menor carga estilística. En este sentido, coincidimos con Hatim y Mason (1990):

If creative use of language is taken to be one of the criteria for recognition of the former [literature], it can be shown that many non-literary texts display the same creative devices, used to the same ends, as in what is recognised as belonging to the category ‘literature’ (p.2)

Por lo tanto, deberemos estar alertas a la aparición de los recursos retóricos como la metáfora, el símil, la imagen, el oxímoron, el paralelismo, la interrogación retórica, entre otros, para poder introducir algunos primeros aspectos sobre la equivalencia de sentido, por ejemplo.

No es lo mismo, naturalmente, traducir un texto técnico que uno literario; no es lo mismo un informe ambiental que un texto jurídico; la lista es infinita. Por lo tanto, es importante comenzar a trabajar con estos matices desde el primer curso de traducción para que el estudiante comience a diferenciar las distintas tipologías textuales con sus correspondientes estructuras, fórmulas y convenciones, y progresión temática, entre otros aspectos.

Trabajar una importante variedad de tipos textuales (artículos periodísticos, correspondencia general, folletos informativos, documentación turística, informes y documentos oficiales sobre contaminación, salud, migración, entre otros) nos permite generar un contexto amplio donde el alumno puede aplicar los principios que rigen la traducción que vamos exponiendo en clase y el método de trabajo que proponemos aquí.

Como ya expresamos, es importante que la ejercitación, los materiales y los textos que elegimos para traducir mantengan una secuencia lógica en términos del grado de dificultad y la gradación de su especialización, de los temas tratados en clase, de los aspectos normativos que se han visto, del género textual, para citar algunos, y que les expliquemos a los alumnos cuál ha sido la lógica de la selección. Es de suma importancia que el alumno comprenda y constate esa lógica en relación con la elección del material y los temas tratados. Debemos evitar presentar textos desconectados, elegidos aleatoriamente porque esto, lejos de ayudar, le hace pensar al alumno que traducir es una operación “movida por los hilos del azar” (García López, 2004, p.11).

Conclusiones

Creemos que la adquisición de la competencia traductora se logra a través de un permanente proceso de abstracción, conceptualización y sistematización de la tarea que permite entender la naturaleza del trabajo que se está realizando o el porqué de las correcciones u observaciones que se hacen mediante una operación mental determinada para optimizar el proceso de toma de decisiones y, por sobre todo, entender de qué modo esa experiencia se recupera para ponerla en práctica en un trabajo práctico o ejercicio a futuro.

No queremos que la clase de traducción quede anclada en la metodología propia de la traducción pedagógica con los métodos tradicionales donde el alumno va ensayando versiones casi a ciegas. Como ya se ha mencionado, la metodología no debería consistir solamente en corregir traducciones basadas solo en la equivalencia lingüística. Buscamos establecer, de manera sostenida, relaciones entre el producto de la traducción y el proceso cognitivo que conduce a ese resultado. Con esta propuesta intentamos acortar la distancia que a veces existe entre las aproximaciones teóricas y empíricas sobre la práctica de la traducción.

Como todo proceso de aprendizaje, el de aprender a traducir es dinámico y cíclico. El futuro traductor va asimilando el *feedback* recibido y, por consiguiente, modifica su competencia traductora básica. Por lo tanto, es importante elaborar ejercitación que le permita al alumno estar permanentemente aprendiendo, almacenando, recuperando y

reformulando sus supuestos y aplicando el análisis correspondiente en una nueva traducción. Aprender a traducir implica poder activar todo el conjunto de conocimientos y habilidades que poseemos durante todo el proceso traductor y lograr mejorar la competencia traductora.

Coincidimos con Delisle (2006, p.15) cuando sostiene que “(...) un empirismo excesivo arruina cualquier pedagogía”. La idea que proponemos es que el alumno “aprenda a aprender a traducir”, es decir, que adquiera la autonomía necesaria para poder emprender tareas de traducción y que sea consciente de las decisiones que tome. Para ello, debemos poner a disposición de los estudiantes todos los instrumentos a nuestro alcance. Si esto lo hacemos desde las primeras clases, mucho mejor.

Este es un humilde aporte: es necesario que, cada vez más, contemos con más investigaciones que nos ayuden a mejorar las propuestas didácticas en el aula de traducción, adoptando, tal vez, un enfoque más interdisciplinario, e incorporando las contribuciones del ámbito de la didáctica general.

Referencias

- Delisle, J. y Bastin, G. (2006). *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo. Traducción y práctica*. Universidad Central de Venezuela.
- García López, R. (2004). *Guía didáctica de la traducción de textos*. Netbiblo.
- García Yebra, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. Gredos.
- García Yebra, V. (1986). *Cuadernos de traducción e interpretación*. Gredos.
- Hatim, B. y Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. Longman.
- Hatim B. y Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Routledge.
- Hurtado Albir, A. (2013). *Traducción y traductología. Introducción a la Traductología*. Cátedra Lingüística.
- Hurtado Albir, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología. En Hurtado Albir, A. (coord.) *La enseñanza de la traducción* (pp. 31-56). Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- López Guix, J. y Wilkinson, J. (2003). *Manual de traducción*. Editorial Gedisa.
- Méndez, Z. (2005). *Aprendizaje y cognición*. Universidad Estatal a Distancia.

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

Nord, C. (1996). El error en la traducción: categorías y evaluación. En Hurtado Albir, A. (coord.) *La enseñanza de la traducción* (pp. 91-108). Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Tolosa, M. (2013). *Don de errar: tras los pasos del traductor errante*. Publicaciones de la Universitat Jaume I.