

UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

**ESCUELA SUPERIOR DE
LENGUAS EXTRANJERAS**

**Profesorado Universitario de
Inglés**

Monografía

**La didáctica de la traducción como
punto de partida privilegiado para el
desarrollo de la competencia
traductora: análisis de un plan
curricular**

M. Laura Molina

Directora temática: Trad. Mónica Giozza

Año: 2010

DEDICATORIA:

Quisiera hacer mención de aquéllas personas que me ayudaron para lograr este gran y anhelado objetivo.

Por un lado, quisiera agradecer a mis padres y a mis hermanas que desde un principio me apoyaron y sostuvieron en todos los momentos difíciles como así también compartieron todas mis alegrías.

Por otro lado, a Lucas el ser con el que he decidido compartir mi vida quien también me acompaña en cada paso que doy.

Por último, quisiera expresarle mi profundo agradecimiento a la Traductora Pública Mónica Giozza quien me ayudó, guió, aconsejó y acompañó en cada fase de esta monografía.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: La formación de traductores	6
1. Breve reseña de la situación actual de la traducción.....	6
1.1 Situación actual de la didáctica de la traducción.....	8
1.2 Los primeros pasos de la didáctica de la traducción: un enfoque tradicional.....	9
2. Necesidad de una didáctica específica para la formación de traductores en el ámbito profesional.....	12
2.1 Falta de estudios de investigación en didáctica de traducción.....	12
2.2 Hacia la definición de la propuesta metodológica planteada por Hurtado Albir (1999): “Enfoque por tareas de traducción”.....	17
CAPÍTULO 2: La competencia traductora	25
1. Definición de conocimiento declarativo, procedimental y experto.....	25
2. Modelos de competencia traductora expuestos por distintos autores. Especificación del modelo presentado por el grupo PACTE (2003).....	28
CAPÍTULO 3: Análisis de un plan curricular	40
CONCLUSIÓN	54
BIBLIOGRAFÍA	57

INTRODUCCIÓN:

A partir de algunos trabajos de campo realizados por Verónica Pierandrei (2002) y Adi y Páez (2005), la realidad demuestra que en general el común de la gente desconoce cuál es el rol que desempeña el traductor y muchas veces se cree que no hay diferencia entre un traductor y un profesor o entre un traductor y una persona bilingüe. Por ejemplo, a través de encuestas realizadas por los alumnos Jimena Adi y Ricardo Páez en su trabajo de investigación en el año 2005, se llegó a la conclusión de que “muchos de los entrevistados sostienen que para que un Traductor de inglés desempeñe su trabajo en forma correcta sólo debe poseer conocimientos básicos de la lengua extranjera en diversas áreas” (Adi, Páez, 2005). De la misma manera, en el trabajo de investigación realizado por la Traductora Pública Verónica Pierandrei en el año 2002 se reveló que “en el momento de contratar a un traductor, se recurre a una persona bilingüe o bien a un traductor automático”. Según las conclusiones a las que arribó la autora, esto se debe a que en general la profesión del Traductor no es valorada por el común de las personas. Además, esta investigación también reveló que en realidad quien posee los métodos y procedimientos de traducción adecuados para realizar traducciones fieles al original es el que realiza estudios académicos sobre Traducción y que, por lo tanto, sólo un traductor profesional cuenta con las competencias necesarias para desarrollar su labor en forma correcta (Pierandrei 2002). En el año 2009, alumnos de primer año del Traductorado Público de Inglés realizaron encuestas a diferentes profesionales, y en siete de ellas también pudo verse que con respecto a la valoración del traductor existe una visión negativa de la profesión y se la desestima no sólo en Mendoza sino también en muchas otras partes del mundo. En general, esto sucede porque se desconoce cuál es la labor del traductor y, muchas veces, se cree que una persona que tiene conocimientos básicos de inglés, ha asistido a un instituto o ha estudiado profesorado de inglés puede realizar traducciones. A pesar de esta concepción presente en el imaginario social, el nivel de eficiencia y celeridad solicitado en los trabajos de traducción así como la creciente complejidad tanto temática como tecnológica de los mismos demuestra con claridad que la tarea requiere de un conocimiento experto. Por ello, el presente trabajo pretende explicar las competencias necesarias para alcanzar un conocimiento experto o, dicho de otra manera, para convertirse en un profesional de la traducción y la importancia de que estas competencias estén contempladas de manera sistemática dentro de un modelo didáctico.

Nuestra investigación será de carácter documental, por lo tanto, su contenido estará basado en bibliografía especializada y será de carácter descriptivo ya que desarrollaremos nuestros objetivos basándonos en dicha bibliografía. Así, la investigación estará organizada en tres capítulos que contemplarán diferentes aspectos. En el primero se desarrollarán temas relacionados con la formación de traductores. El capítulo estará dividido en dos partes. Por un lado, se hará un recorrido por la situación actual tanto de la traducción como de la didáctica de la traducción. Por otro, se establecerá la necesidad de una didáctica específica para la formación de traductores en el ámbito profesional. Este último apartado tendrá dos secciones. La primera tratará sobre la falta de trabajos de investigación en materia de didáctica de la traducción. La segunda sección expondrá la propuesta pedagógica presentada por Hurtado Albir en el año 1999.

Por su parte, el segundo capítulo abordará la competencia traductora. Habrá un primer apartado en donde se definirán las nociones de conocimiento experto, declarativo y procedimental y, un segundo apartado, en donde se expondrán los distintos modelos de competencia traductora propuestos por diferentes autores. Esta sección culminará con la especificación y explicación del modelo de competencia traductora propuesto por el grupo PACTE (2003).

Finalmente, en un tercer capítulo, analizaremos cómo este modelo se ve reflejado en el plan curricular de la carrera Traductorado Público de Inglés de la Escuela Superior de Lenguas Extranjeras y, además, analizaremos si existe alguna correlación entre el modelo didáctico propuesto por Hurtado Albir y el plan pedagógico del Traductorado Público de Inglés de la ESLE.

CAPÍTULO 1: La formación de traductores

1. Breve reseña de la situación actual de la traducción

La carrera de Traductor Público como enseñanza independiente de otros estudios es relativamente nueva. Luego de finalizada la Segunda Guerra Mundial y debido al avance tecnológico y las crecientes relaciones internacionales, se va creando la necesidad de preparar formalmente a los futuros profesionales de la traducción. Estos factores son los que van formando las bases para la consolidación de la didáctica de la traducción. Además, a través de los años se ha ido produciendo el ingreso de la profesión a todas las ramas del saber y vemos cómo ésta se diversifica en una amplia variedad de ámbitos, tales como el científico, el técnico, el legal, el literario, el periodístico, el económico, el administrativo, el audiovisual, entre otros. De esta manera, los profesionales de la traducción comienzan a especializarse y se encuentran en diferentes organismos internacionales, grandes y medianas empresas, como así también en distintas editoriales. En el presente, podemos ver que los campos laborales a los que puede acceder un traductor son muy diversos. Por esta razón, surge la necesidad de que el traductor profesional deba especializarse en algún área determinada, ya que es prácticamente imposible dedicarse a todas las ramas y ofrecer traducciones de calidad.

En la actualidad existen 268 instituciones (Caminade y Pym, 1995, en Hurtado Albir 1999:10) que ofrecen estudios de traducción en todo el mundo. Algunas de ellas son específicas, mientras que otras incluyen la traducción dentro de otras carreras o estudios más amplios. Lo cierto es que si bien muchas veces los currículos difieren de un país a otro, todas las instituciones distinguen los estudios de traducción de los puramente lingüísticos o filológicos, a la misma vez que distinguen al traductor del intérprete. Los programas de estudio de las distintas instituciones se adecuan al contexto en el que están insertos. Así, por ejemplo, en la República Argentina encontramos tres clases de títulos: traductor público, traductor técnico-literario y traductor científico-técnico (www.universia.com). La diferencia en la denominación expresa la especialidad de cada una de las propuestas. Este grado de especialización varía según la provincia y las necesidades del mercado laboral. En el caso de Buenos Aires, la carga horaria de los traductorados públicos indica claramente el peso que la formación jurídica tiene en la carrera. En el caso de Mendoza y Córdoba, si bien el título es de traductor público, la formación tiene un carácter más universal (jurídica, técnica, científica, textos de carácter general), atendiendo a las necesidades regionales. En Mendoza, la formación académica en el ámbito de la traducción no se introduce hasta el año 1996 cuando la Universidad del Aconcagua crea la Escuela

Superior de Lenguas Extranjeras y ofrece la carrera de Traductor Público de Inglés. En el presente, estos estudios se han extendido a otras instituciones como el Instituto Cultural de Mendoza y la Universidad Nacional de Cuyo en donde también se ofrece la carrera de Traductor Público.

1.1 Situación actual de la didáctica de la traducción

Junto con el auge de la traducción y la autonomía de su enseñanza surge, además, una renovación en la enseñanza del método traductor no sólo en cuanto a sus herramientas de trabajo sino también en lo relacionado a la noción de la traducción que, con mayor frecuencia, pone el énfasis en la realización de traducciones comunicativas que cubran las necesidades de los destinatarios. A pesar de esta situación, no ha habido a lo largo de los años un desarrollo acabado y profundo de la didáctica de la traducción que contemple las necesidades de los traductores. La investigación en esta área específica se encuentra sólo en sus comienzos si la comparamos con la investigación llevada a cabo en otras disciplinas. Según Amparo Hurtado Albir (1999:10) “se adolece de falta de investigación en cuanto a diseño curricular: diseño de objetivos de aprendizaje para cada nivel y tipo de enseñanza, propuestas metodológicas (actividades pedagógicas, criterios para la selección de materiales, elaboración de la unidad didáctica) y evaluación (*qué se evalúa y cómo se evalúa*)”. En realidad, la causa de esta situación podría deberse al hecho de que la traducción escrita siempre ha estado presente en las instituciones académicas pero con otros objetivos, como por ejemplo la traducción en servicio del perfeccionamiento lingüístico. De esta manera, la didáctica que se aplicaba a esa rama del saber es la que se trasladó y aplicó a la formación de traductores sin ninguna modificación que contemplara las necesidades específicas de los estudios académicos de traducción. Además, el ámbito de la traducción carece de trabajos empíricos que revelen cuáles serían las competencias necesarias para traducir y cuáles las fases para poder obtener dichas competencias; investigaciones que servirían de base para desarrollar proyectos curriculares y metodológicos acordes a las necesidades de los traductores.

1.2 Los primeros pasos de la didáctica de la traducción: un enfoque tradicional

En este apartado realizaremos un recorrido por la situación y el progreso que ha tenido la didáctica de la traducción escrita. Para ello, expondremos algunos de las fallas que ha tenido la metodología de la didáctica tradicional a lo largo del tiempo.

Cuando se alude al término “didáctica tradicional”, comúnmente se hace referencia a la didáctica tradicional de lenguas como así también a los manuales de traducción y a aquellas metodologías que sostienen que el diseño curricular para la enseñanza de la traducción consiste en recopilaciones de textos que contienen anotaciones que se circunscriben únicamente a rasgos lingüísticos, específicamente aspectos gramaticales y léxicos. Si pensamos en algunos ejemplos, podríamos citar aquellos manuales de traducción en los que la propuesta metodológica consiste en realizar traducciones desde la lengua materna hacia la lengua extranjera y viceversa (traducción directa e inversa) a partir de listas de vocabulario traducido y textos, en su mayoría literarios. Estas listas de vocabulario y estas formas de traducción proponen una traducción de palabra por palabra total y completamente descontextualizada, que no toma en cuenta aspectos importantes como el encargo de traducción, destinatarios, objetivo de la traducción, lugar en que se publicará, entre tantos otros rasgos importantes. Así, se ciñe a los alumnos a un uso estricto y restringido de las palabras y se los priva de la posibilidad de descubrir diferentes usos que estarían determinados por el contexto como así también de la polisemia que poseen algunas palabras que, a su vez, también serían desambiguadas a través del contexto. Asimismo, al presentar equivalencias únicas de los términos léxicos se corre el riesgo de que los alumnos las memoricen como posibilidades de traducción exclusivas y de que creen que la traducción consiste en una mera superposición de palabras que, fácilmente, podría solucionarse con el uso de un diccionario bilingüe. Si consideráramos a la traducción como una mera transposición de palabras, probablemente en situaciones laborales futuras no contaríamos con las herramientas necesarias para interpretar y descifrar significados a partir de la contextualización.

Si se analiza el tipo de textos que se presentan para la traducción, se ve que en su mayoría se trata de textos literarios o puramente estilísticos que sobrepasan los conocimientos que los alumnos poseen sobre la lengua materna y la lengua extranjera como así también los conocimientos culturales, literarios y aún los estilísticos. El tema se agrava aún más en el momento de realizar traducciones inversas (de la lengua materna a la lengua extranjera), en donde se pretende que el alumno redacte textos de la misma manera en que lo haría un autor consagrado.

En cuanto a las anotaciones referidas a los textos, se puede decir que son de tipo gramatical y léxico. Las de tipo léxico sólo hacen hincapié en el vocabulario difícil por su alto registro lingüístico, y en las de tipo gramatical sólo se pone énfasis en las dificultades morfosintácticas de la lengua extranjera. Estas dificultades no provienen de un análisis de las lenguas en su conjunto o de la relación entre ellas, por lo tanto no existe análisis contrastivo alguno entre ambas lenguas. En realidad, este tipo de traducción tendría como único objeto el poder acceder a la lengua extranjera, es decir, que la traducción sólo serviría para comprender el texto, pero de ningún modo se realizaría bajo planteamientos situacionales o nocionales funcionales de la lengua. Así, la traducción consiste en traspasar elementos aislados de una lengua a la otra. Según Hurtado Albir (1999:16) en este tipo de traducción “no hay un planteamiento de objetivos pedagógicos (*para qué*) y de criterios metodológicos (*cómo*)”.

Teniendo en cuenta lo expuesto, podríamos decir que las únicas problemáticas de traducción están relacionadas a los ámbitos de la gramática y la morfosintaxis de manera que subyace una concepción de la traducción que consiste en la superposición de elementos léxicos; que alude a lo que comúnmente se denomina traducción literal. Además, como ya se mencionó anteriormente, los problemas relacionados con el vocabulario son aquéllos que el traductor resuelve con mayor facilidad ya sea con la ayuda de un diccionario bilingüe o uno monolingüe.

En relación con la metodología de la enseñanza, existe un vacío en cuanto a los criterios pedagógicos y esto se ve claramente reflejado en tres aspectos. Por un lado, la selección de textos para trabajar en clase. En general, los textos literarios son la única fuente de análisis para los traductores y éstos no reflejan la variada índole de dificultades con las que puede encontrarse un traductor. De hecho, los textos literarios sólo representan una parte de las variedades de la lengua y sus problemas de traducción. Asimismo, la selección de textos por lo general no está basada en ningún criterio y, en la mayoría de los casos, tampoco se realiza en forma premeditada y atendiendo a las necesidades de los traductores. De hecho, en caso de estar basadas en algún criterio sólo son de tipo gramatical o temático, pero no se eligen en base a una progresión de la enseñanza o a criterios metodológicos. Por otro lado, no existen consignas metodológicas que ayuden a los alumnos a encontrar las herramientas necesarias para poder traducir. Así pues, no existe la pedagogía del error, es decir, no se reflexiona sobre los errores. Por el contrario, el profesor simplemente los marca y ofrece su versión, pero no se busca cuál fue la causa de la equivocación. Además, no se brinda al alumno una metodología que otorgue y enseñe herramientas para la traducción mediante las cuales el alumno pueda reflexionar sobre sus faltas y no

incurrir nuevamente en ellas. Por último, tampoco existe en las aulas una diferenciación de metodología y objetivos de enseñanza entre la traducción directa e inversa, sino que se las enseña de la misma manera. Por consiguiente, no se tiene en cuenta que en una traducción inversa el alumno debe redactar en una lengua que no es la suya y, por tanto, las competencias y habilidades que se necesitan no son las mismas que para la traducción directa. De esta manera, se puede ver que por falta de objetivos metodológicos y criterios de enseñanza progresiva, el alumno cuenta con muy pocos recursos para realizar traducciones inversas.

2 Necesidad de una didáctica específica para la formación de traductores en el ámbito profesional

2.1 Falta de estudios de investigación en didáctica de traducción

Si bien los centros de estudio que ofrecen formación en traducción han mejorado la metodología de enseñanza y se ha producido un avance desde los tiempos de la didáctica tradicional, todavía siguen existiendo falencias. En verdad, la traducción adolece de trabajos de investigación que ayuden a diagramar los distintos espacios didácticos junto con la metodología de enseñanza de las materias de cada rama de la traducción.

Una complejidad en la didáctica de la traducción reside en que no todos los centros de formación de traductores incluye en sus currículos la enseñanza de lenguas tanto materna como extranjera. Generalmente, aquéllos que ofrecen estudios de posgrado o segundo ciclo de licenciaturas no incorporan el estudio de lenguas porque se presume que los alumnos ya cuentan con una buena base y no necesitan perfeccionamiento específico en esta área. Sin embargo, en aquellos centros en los que se ofrecen los primeros ciclos de licenciatura en traducción, sí se incluyen materias relacionadas a la enseñanza de la lengua materna y de la lengua extranjera. Si bien la enseñanza varía de un centro a otro, la pregunta importante que se debería formular sería si es posible plantear la enseñanza de lenguas para traductores del mismo modo que se lo haría para otras situaciones pedagógicas como por ejemplo para los filólogos; o si se necesitarían planteamientos específicos para cada área. Según Berenguer (1996:10, en Hurtado Albir 1999:22) “hasta ahora en muchos centros de traducción se ha enseñado la segunda lengua teniendo poco en cuenta las necesidades específicas de los estudios de traducción. En el mejor de los casos, se ha aplicado una metodología de enseñanza de lengua activa, pero no siempre se ha preparado al alumno para su trabajo como profesional de la traducción”. La realidad demuestra que el campo de la traducción adolece de trabajos de investigación mediante los cuales se pueda definir el espacio didáctico de la traducción junto con sus objetivos y metodologías de aprendizaje. Así, esta situación se ve claramente reflejada en los distintos tipos de traducción.

El correr de los años ha revelado que se ha incurrido en el error de circunscribir a un mismo campo la traducción directa e inversa y se ha creído que exigen el desarrollo de las mismas habilidades y que, por lo tanto, pueden enseñarse en un solo espacio didáctico y conforme a los mismos objetivos.

Si se analiza la traducción inversa, se ve que la persona traduce a una lengua que no es la propia, por lo que no existe simetría lingüística. Por consiguiente, el

traductor puede ver bloqueada su labor debido a la falta de recursos para solucionar sus problemas.

Si se realiza un estudio más profundo sobre esta diferenciación, se ve que no sólo el proceso de traducción es diferente sino que también lo es el mercado laboral. De hecho, el ámbito de las traducciones inversas ofrece un mercado de trabajo más reducido.

Aunque la traducción inversa es una asignatura en la mayoría de los centros de formación de traductores, parece ser un área que capta menos la atención de los teóricos. No obstante, Beeby (1996, en Hurtado Albir 1999:24) plantea objetivos para la enseñanza de la traducción inversa y sugiere una metodología para alcanzarlos:

1. Adquirir el metalenguaje necesario para hablar de la traducción a un nivel elemental.
2. Comprender las etapas del proceso traductor (comprensión, deverbalización, reexpresión, verificación).
3. Alcanzar un alto nivel de comprensión lectora en la lengua de partida, sabiendo reconocer sus propias limitaciones.
4. Saber redactar textos en la lengua de llegada gramaticalmente correctos y pragmáticamente adecuados.
5. Utilizar técnicas básicas de documentación.
6. Observar hábitos de trabajo (efectuar traducciones regularmente, etc.)
7. Conocer las diferencias tipográficas entre las dos lenguas.
8. Conocer las diferencias léxicas entre las dos lenguas, en ciertos campos y registros (según el nivel de los estudiantes y la demanda del mercado laboral).
9. Conocer las diferencias sintácticas entre las dos lenguas.
10. Familiarizarse con las tipologías textuales, sobre todo con los textos pragmáticos (con predominio de la función informativa) y de los campos y registros propios del mercado laboral.
11. Conocer las diferencias discursivas entre las dos lenguas: coherencia y cohesión textuales.
12. Ampliar los conocimientos de las diferencias pragmáticas y semióticas entre las dos culturas.
13. Reforzar la expresión oral para usos profesionales.

En cuanto a la traducción especializada, también el retraso en materia de investigación es altamente notable. Cuando se habla de traducción especializada,

generalmente se hace referencia a aquéllos textos que *tienen un lenguaje especializado* como por ejemplo el jurídico, el técnico, el científico, el administrativo, entre otros. Hurtado Albir expone en su libro que la traducción especializada debe entenderse en relación a los ámbitos de especialización del traductor, por lo que haremos una breve explicación de cada una de ellas. Aunque la traducción especializada ya cuenta con algunos estudios de investigación, todavía hay un gran vacío en cuanto a propuestas pedagógicas.

En cuanto a la traducción jurídica, sólo se encuentran estudios comparados que se centran en aspectos específicos, pero se adolece de trabajos que establezcan o delimiten las características propias de los textos jurídicos y su funcionamiento. De hecho, este tipo textual exige un amplio conocimiento sobre el campo y la documentación. Esta complejidad de los textos jurídicos (género textual, registro del vocabulario, estructuras sintácticas complejas, falta de equivalencia de algunos términos) requiere que el traductor cuente con una formación académica adecuada. En palabras de Borja (1998:506, en Hurtado Albir 1999:25) “la traducción jurídica no puede funcionar utilizando el método literal, y el traductor jurídico necesita una formación especial para ser capaz de utilizar distintos recursos teniendo siempre presentes los aspectos textuales y contextuales”.

En lo que respecta a la traducción técnico científica, también se han realizado escasos estudios que profundicen sobre los problemas concretos que presenta esta área de traducción. Bédard (1987, en Hurtado Albir 1999:25) propone diecisiete objetivos para la enseñanza de la traducción técnica y los divide en tres áreas diferentes:

1. Tipología de ámbitos y orientación de la búsqueda.
2. Vocabulario y nociones técnicas.
3. Vocabulario técnico y equivalencias.
4. Observación y dominio del vocabulario formal.
5. Búsqueda documental de los equivalentes.
6. La importancia de comprender.
7. Saber explorar el contexto.
8. La importancia de razonar.
9. La imperfección del vocabulario técnico.
10. Límites de la búsqueda documental de los equivalentes.
11. Los complementos contextuales.
12. Los equivalentes de mensaje.
13. Traducir bien *a pesar del original*.

14. Las exigencias funcionales de los diferentes tipos de texto.
15. La adaptación al contexto lingüístico.
16. El papel funcional del estilo: la legibilidad.
17. Comprender y hacer comprender.

Los cuatro primeros objetivos estarían enmarcados en la fase “La adquisición de las herramientas básicas”; los cuatro objetivos siguientes comprenderían la fase denominada “Trabajo contextualizado del texto”; y los nueve últimos objetivos quedarían integrados en la fase “Principios avanzados”.

Durieux (1988, en Hurtado Albir 1999:26) esboza la falta de planteamientos pedagógicos y sostiene que un buen profesor de traducción técnica no puede dar diferentes textos a los alumnos, hacerlos traducir y, luego, corregirlos proporcionando la versión correcta sin que medie una explicación del procedimiento realizado. De hecho, esta autora propone los siguientes tres objetivos para iniciar la enseñanza:

1. Conseguir que los estudiantes abandonen sus malos hábitos de acercamiento al soporte lingüístico para traducir el sentido.
2. Familiarizar a los estudiantes con la búsqueda documental y hacerles captar que una buena búsqueda documental lleva a redactar un texto con un estilo espontáneo y con una buena terminología.
3. Vencer los obstáculos de acceso a los conocimientos y llevar la búsqueda terminológica hasta el punto en el que se interrogan los especialistas en el campo.

Si se analiza la traducción literaria, se puede ver que es uno de los ámbitos que posee mayores investigaciones. Sin embargo, dichas investigaciones no especifican cómo enseñarla, qué diferencia existe con otros tipos de traducción, cuáles son sus objetivos específicos y cuál la metodología de análisis para alcanzarlos. Podríamos decir entonces que, si bien la traducción literaria posee un vasto campo de investigación, todavía es un área cuyas investigaciones no logran delimitar y caracterizar la didáctica de traducción.

A diferencia de la traducción literaria, la traducción audiovisual aparece como una modalidad nueva de traducción. Este tipo de traducción está destinada a la televisión, al cine, al video y se caracteriza por tener un *modo* que exige que el traductor utilice métodos específicos de trabajo. Existen diferentes modalidades de traducción audiovisual entre ellas el doblaje (reemplazar el sonido de la banda original con una grabación en la lengua de llegada en donde se reproduce el mensaje original), el subtulado (implica mostrar un texto escrito, en general al pie de la pantalla, dando

información sobre lo que dice el actor y otros detalles que forman parte de la imagen visual, como el graffiti, y sonora, como las canciones), las voces superpuestas (consiste en reducir el volumen de la banda de sonido original para asegurarse de que la traducción que está superpuesta a la banda original pierda segundos del discurso original y, luego, se reduce el volumen y se le superpone la traducción) y la interpretación simultánea de películas (se relaciona con la interpretación simultánea de discursos).

Si bien la traducción audiovisual cuenta con algunos estudios, todavía no se han llevado a cabo investigaciones que especifiquen cómo debe enseñarse. Además, a pesar del mercado laboral que ha desarrollado esta área y de la oferta de trabajo que representa para los traductores, muy pocos centros de formación académica incluyen la traducción audiovisual como parte integral de los programas de estudio.

A pesar de los trabajos de investigación realizados en los últimos años, la traducción adolece, según Hurtado Albir (1999:27), “de una elaboración de un corpus textual representativo” de cada una de las variedades de traducción descritas anteriormente. “La elaboración del corpus supone recopilar, identificar, analizar y clasificar los textos susceptibles de ser traducidos en cada una de ellas. Además, se trata de establecer para cada una de ellas qué competencias específicas requiere del traductor y a qué exigencias laborales concretas ha de enfrentarse para poder, así, diseñar los objetivos de aprendizaje pertinentes”.

En este sentido, si se pensara una propuesta metodológica para la enseñanza de la traducción debería enmarcarse en un doble sentido: traductológico y pedagógico. Para el primero de ellos, se debería considerar desde qué concepción de la traducción se parte así como también la competencia traductora y la adquisición de la competencia traductora. El segundo aspecto, se refiere a los principios educativos mediante los cuales se diseñan los objetivos de aprendizaje como así también la metodología de enseñanza.

2.2 Hacia la definición de la propuesta metodológica planteada por Hurtado Albir (1999): “Enfoque por tareas de traducción”

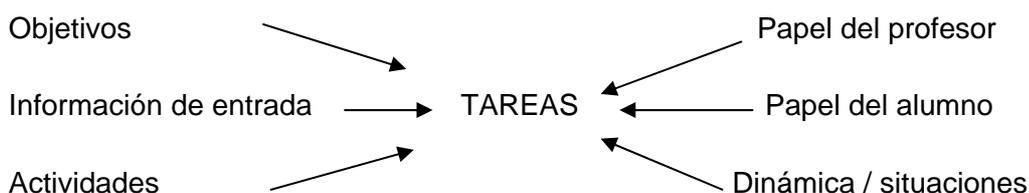
Por todo lo expuesto, la necesidad de una didáctica específica de la traducción se hacía necesaria y urgente. Hacia finales de la década de los 90 surgen dos publicaciones de Amparo Hurtado Albir, *La Enseñanza de la traducción (1996)* y *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes (1999)*. Ambos libros significan un importante avance en la sistematización de una nueva didáctica de la traducción recogiendo aportes de otros autores y poniéndolos en diálogo unos con otros.

En el año 1999, Hurtado Albir propone un método flexible de enseñanza de la traducción llamado: “Enfoque por tareas de traducción”. Esta propuesta pedagógica se basa en “El enfoque por tareas”, que es una corriente didáctica que se desarrolla en la década de los 80’ y se consolida en la década de los 90’. El presupuesto básico de este enfoque es que el diseño metodológico tenga carácter globalizador, es decir, que integre tanto a los objetivos de aprendizaje y a los medios para alcanzarlos como así también a los contenidos y a la evaluación. Los ejes del enfoque por tareas, entonces, se tratan de manera conjunta y son (Hurtado Albir 1999:47):

- El concepto de competencia comunicativa (*qué se enseña*)
- Los métodos para desarrollarla (*cómo se enseña*)
- La manera de organizar y secuenciar el material didáctico (*cuándo se enseña*)
- El sistema de evaluación (*con qué resultado*)

Este enfoque didáctico pone su atención en torno al alumno quien es considerado el verdadero protagonista del método que, a cada instante, incorpora información proporcionada por él. Este marco flexible en donde se permite la negociación continua entre profesores y alumnos tiene la ventaja de adaptarse a una variada índole de situaciones educativas como así también a las diversas necesidades de los estudiantes.

En el siguiente esquema Nuam (1989/1996, en Hurtado Albir 1999:48) esboza los elementos educativos que constituyen el Enfoque por tareas:



Por un lado, los objetivos de la tarea pueden ser de diversa índole y pueden apuntar a diferentes propósitos. Por otro lado, la información de entrada o “input” conforma el inicio de la tarea. Además, puede estar dada por elementos lingüísticos o no lingüísticos y puede consistir en material auténtico o preparado por el profesor. Por su parte, las actividades conforman el medio a través del cual el estudiante realizará la tarea. Tanto el profesor como el alumno adquieren un nuevo rol. El alumno tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje en el cual tiene responsabilidades y capacidad para tomar sus propias decisiones. El profesor actúa como guía o animador. Por último, la dinámica con la que se llevan a cabo las tareas puede estar diagramada de distintas formas, es decir, puede ser en grupo, en pareja, en forma individual, dentro o fuera del aula, con una organización diferente de los espacios dentro del aula, etc. Así, este es un modelo en el que todos sus elementos quedan relacionados entre sí.

De acuerdo con este enfoque, se puede ver que la tarea es el elemento principal a través del cual se organiza todo el proceso de aprendizaje. De esta manera, en un curso existe una sucesión de tareas y un plan metodológico que permite planificarlas, articularlas y secuenciarlas. Zanon (1990, en Hurtado Albir 1999:48) indica los requisitos que debe cumplir la tarea:

- Ser representativa de procesos de comunicación de la vida real
- Ser identificable como unidad de actividad en el aula
- Estar dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje
- Estar diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia

Podemos decir, entonces, que los objetivos de cada tarea son el punto de contacto entre ellas y el currículo general; a su vez, los objetivos que en él se presentan quedan plasmados en las distintas tareas.

Nuam (1989, en Hurtado Albir 1999:49) postula que la progresión de la tarea debe realizarse teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Los contenidos (tema a tratarse, la dificultad en cuanto a los ámbitos gramaticales y de vocabulario)
- El alumno (motivación, experiencia, conocimientos)
- La actividad en sí (su complejidad, el número de datos que hay que manejar)

La organización e imbricación de las tareas puede realizarse de modos diferentes. Puede ser por simple secuenciación de tareas, en relación a la resolución de un problema o a un contenido como así también teniendo en cuenta otros contextos distintos. El punto más importante es que las tareas estén estructuradas y enlazadas y

tengan una consecución en la debida forma. Así, Estaire y Zanon (1990, en Hurtado Albir 1999:49) sostienen que debe existir relación entre:

1. “La tarea final que es el centro de proceso de programación, desarrollo y evaluación de la unidad.
2. La tarea-lección, conjunto de tareas articuladas a través de la tarea final de la lección y de la tarea final de la unidad.
3. Las diferentes tareas menores, de comunicación y posibilitadoras”.

En cuanto al diseño de la unidad didáctica, Estaire (1990, en Hurtado Albir 1999:49) y Estaire y Zanon (1994, en Hurtado Albir 1999:49) plantean el siguiente esquema:

1. Elección del tema o áreas de interés.
2. Especificación de objetivos.
3. Programación de tarea/s final/es que demostrarán la consecución de los objetivos.
4. Especificación de los contenidos (temáticos, lingüísticos, etc.) necesarios para la realización de la tareas.
5. Programación de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación necesarias para la consecución de las tareas finales; se incorporan aquí elementos tratados con anterioridad (para reciclar y sistematizar).
6. Especificación de la evaluación de cada tarea, que se incorpora así al proceso de aprendizaje.

La unidad didáctica es la que, gracias al conjunto de tareas que la componen, logra la consecución de los objetivos propuestos. El diseño de la unidad didáctica consiste en diagramar tareas consecutivas que culminen en la configuración de toda la unidad. En este proceso conviene impulsar la programación conjunta de profesores y alumnos. De este modo, todas y cada una de las tareas cuentan con una instancia evaluativa que afecta todas las fases de la unidad didáctica que corresponden no sólo al alumno sino también al profesor que es quien evalúa. Además, en esta instancia se evalúan los resultados y los procedimientos elegidos.

El enfoque por tareas es una perspectiva que plantea la negociación continua entre profesores y alumnos. Esto es lo que permite que el enfoque pueda aplicarse a diferentes contextos; así, su flexibilidad no sólo hace referencia al diseño curricular sino también a la manera de afrontar la unidad didáctica. En realidad, es un enfoque que puede adaptarse a distintos contextos educativos y permite realizar las modificaciones que sean necesarias a medida que se avanza en las unidades

didácticas. El enfoque por tareas, entonces, supone un marco flexible de aplicación a cada situación educativa.

Siguiendo esta línea, Hurtado Albir propone un enfoque basado en el enfoque por tareas que se denomina “Enfoque por tareas de traducción”. La propuesta consiste en un diseño curricular que permita unir los objetivos perseguidos con las demás fases del proceso educativo (actividades, materiales, medios, profesores, alumnos).

Amparo Hurtado Albir esboza, en primera instancia, dos facetas diferentes para este proceso. En primer lugar, habla sobre la enseñanza de lenguas para traductores y, en segundo lugar, puntualiza concretamente en la enseñanza de la traducción.

En cuanto a la enseñanza de lenguas para traductores, Hurtado Albir postula que esta debe formar parte del proceso de desarrollo de la competencia traductora y tener, por tanto, una finalidad específica. De esta manera, se generan espacios didácticos diferentes para la lengua materna como para la lengua extranjera. Así, la autora (1999:52) propone seis objetivos generales:

1. Desarrollo de la comprensión lectora.
2. Desarrollar la expresión escrita.
3. Desarrollar el uso oral (comprensión y expresión).
4. Desarrollar conocimientos lingüísticos.
5. Desarrollar conocimientos socioculturales.
6. Saber documentarse.

Los tres primeros objetivos hacen referencia al desarrollo de las destrezas, en particular las de lectura y escritura que implican una imbricación conjunta de los conocimientos lingüísticos, socioculturales y de documentación.

En lo referido a la “competencia lingüística se trata de desarrollar una competencia gramatical (convenciones de escritura, léxico y morfosintaxis) pero sobre todo una competencia textual (elementos de coherencia y cohesión) y pragmática (tipos y géneros textuales, elementos de la variación lingüística de uso y usuario)”.

Hurtado Albir distingue, además, entre una etapa de “iniciación” y una etapa de “especialización”. La primera de ellas consiste en 1) el perfeccionamiento de la competencia lingüística; 2) el desarrollo de las destrezas; 3) la iniciación de los conocimientos socioculturales y de documentación. Se trabaja con “textos pragmáticos” (Deslile 1980, en Hurtado Albir 1999:52) como recetas, folletos publicitarios, crónicas de sucesos, entre otros. En la segunda etapa, se comienza con el proceso de preparación para la traducción especializada y aquí se realiza una profundización en todas y cada una de las áreas mencionadas anteriormente. Se

trabaja sobre todo con textos que reflejan la variación lingüística (de uso y usuario) y con textos relacionados con la traducción especializada.

Para la enseñanza de la traducción, Hurtado Albir (1999:53) propone cuatro ejes para desarrollarla:

Objetivo metodológico: Define los principios metodológicos que han de observarse para efectuar un correcto desarrollo del proceso traductor y poder lograr la equivalencia traductora que convenga en cada caso. Sirve para captar los principios y estrategias básicos.

Objetivo contrastivo: Define la búsqueda de soluciones para las diferencias fundamentales entre las dos lenguas.

Objetivo profesional: Define los fundamentos del estilo de trabajo del traductor profesional.

Objetivo textual: Define los diversos problemas de traducción según los diferentes funcionamientos textuales.

Todos estos objetivos están íntimamente relacionados con las subcompetencias que intervienen en el proceso traductor (las cuales trataremos en el segundo capítulo de esta monografía) y el propósito es que se desarrollen de manera imbricada ya que dichas subcompetencias también guardan estrecha relación entre sí.

El pilar fundamental de estos objetivos son los objetivos metodológicos que son los que sirven para captar principios básicos para recorrer el proceso traductor en forma correcta y desarrollar habilidades y estrategias que permitan la consecución de los objetivos planteados. A su vez, estos objetivos guardan estrecha relación con las subcompetencias de transferencia, psicofisiológicas y estratégicas.

En cuanto a los objetivos contrastivos, sólo participan en el proceso de iniciación a la traducción y están relacionados con la subcompetencia lingüística. Por su parte, los objetivos profesionales están relacionados con la subcompetencia profesional y el desarrollo de la subcompetencia extralingüística. Por último, los objetivos textuales ahondan en todas estas subcompetencias y están destinados al desarrollo de la ejercitación de la traducción de textos propios de cada materia y nivel.

Los objetivos específicos, que parten de un objetivo general, se presentan por orden de dificultad. En realidad, no se trata de trabajar con los distintos objetivos por separado sino que, una vez incorporados los objetivos metodológicos, conviene formular objetivos específicos para cada objetivo general.

A continuación esbozaremos la organización tentativa de los objetivos en torno a las distintas áreas de enseñanza de la traducción siguiendo la perspectiva de

Hurtado Albir para, luego, definir su propuesta metodológica denominada “Las tareas de traducción”.

Con respecto a la traducción directa (materia que prepararía para la traducción especializada) tendría por objetivo (1999:54) “que el estudiante capte los principios fundamentales que rigen la traducción, asumiendo un método de trabajo que le permita enfrentarse después a los diversos campos de especialización del traductor”.

En cuanto a la traducción inversa, Hurtado Albir (1999:54) define cuatro aspectos que deberían tenerse en cuenta para formular los objetivos de esta área:

1. “Especificidad de los objetivos metodológicos”. En este sentido Hurtado Albir postula que la enseñanza de la traducción directa debe preceder a la enseñanza de la traducción inversa ya que, al tratarse la traducción directa de traducción a la lengua materna es muy probable que el alumno capte mejor los principios básicos que rigen el proceso traductor, como por ejemplo “la función comunicativa, la importancia del encargo de traducción”, entre otros. De esta manera, cuando el estudiante comience con los estudios de traducción inversa estará más capacitado para captar los principios que rigen este tipo de traducción, entre ellos: “claridad en la lengua de llegada, la importancia del uso de estrategias de cara a utilizar el bagaje lingüístico del que uno se siente seguro, utilizar textos paralelos como herramienta esencial para preparar la reformulación, etc.”.
2. “La importancia de los objetivos contrastivos” que sirven para ahondar en el desarrollo y progreso de la lengua extranjera como así también para trabajar con las interferencias negativas desde la lengua materna hacia la lengua extranjera.
3. La necesidad de conocer el mercado laboral de la traducción inversa a través de los objetivos profesionales: tarifas, tipos de texto que se traducen, documentación, etc.
4. La importancia de agregar en los objetivos textuales el trabajo con textos propios del ámbito de la traducción inversa como textos relacionados al comercio exterior, a la administración, al área técnica y científica como así también a los textos relacionados con la variedad lingüística de usuario.

En cuanto a la metodología de enseñanza de la traducción inversa, se hace mucho hincapié en la utilización de textos paralelos y, en cuanto a la forma de evaluar, se toma muy en cuenta el hecho de no incurrir en falsos sentidos y en la claridad expositiva.

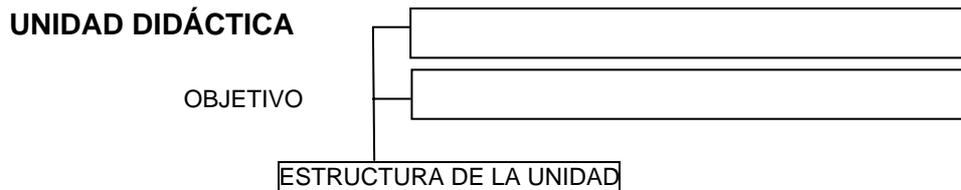
Por último, con respecto a la traducción especializada, Hurtado Albir toma en cuenta las áreas más importantes: traducción técnico científica, traducción jurídica, traducción audiovisual (doblaje y subtitulación) y traducción literaria.

La autora (1999:55) divide los objetivos generales en tres bloques:

- 1) Objetivos profesionales: Para este caso, estos objetivos son importantes ya que se trata de áreas bien diferenciadas con mercados laborales distintos, herramientas de trabajo y formas de documentación diferentes como así también formas características de manipulación del texto.
- 2) Objetivos metodológicos: Estos objetivos tienen como propósito captar principios básicos y estrategias para cada una de las áreas. Además, están diseñados para la primera fase del aprendizaje, la iniciación.
- 3) Objetivos textuales: Luego del trabajo con los objetivos profesionales y metodológicos, y en una segunda etapa, se trabajaría con los objetivos textuales que tienen la finalidad de ocuparse de los géneros y tipos textuales propios de cada área de especialización.

Como ya se mencionó anteriormente, Hurtado Albir toma como base el enfoque por tareas para llevar a cabo su propuesta metodológica “Enfoque por tareas de traducción”. En palabras de la autora (1999:56) define “la tarea de traducción como una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo”.

Las unidades didácticas giran en torno a un objetivo específico y persiguen la consecución de una tarea final. En realidad, es un modelo flexible que permite la elaboración de unidades didácticas diferentes para un objetivo en relación con la dificultad e importancia del objetivo de aprendizaje y la necesidad que los estudiantes pudiesen presentar. Además, existirán unidades más largas y otras más cortas y esto estará dado por la complejidad del objetivo de la tarea final. A su vez, las distintas tareas estarán relacionadas con objetivos ya tratados para “reciclar y automatizar”.



Tarea 1

Tarea 2

Tarea 3

Tarea ...

Tarea Final

En cuanto a la estructuración de la tarea se especifican los objetivos perseguidos, los materiales, el desarrollo de la tarea (dinámica, actividades, etapas a seguir) y la evaluación. También pueden aparecer comentarios que pueden estar relacionados con una evaluación del desarrollo de la tarea, posibles modificaciones, métodos a seguir para la continuación de las actividades, etc.

ESTRUCTURACIÓN DE CADA TAREA

Objetivos

Materiales

Desarrollo de la tarea

Evaluación

Comentarios

Hurtado Albir aconseja entender esta propuesta como “una propuesta de pautas curriculares” flexible que debería ser modificada con la posibilidad de realizar los cambios que fuesen necesarios para, así, ser adaptada a cada contexto educativo. En palabras de Amparo Hurtado Albir (1999:57) “la evaluación y la negociación continua con los estudiantes son las mejores guías para la elaboración de las unidades y para la modificación de objetivos”.

CAPÍTULO 2: La competencia traductora

1. Definición de conocimiento declarativo, procedimental y experto

Antes de comenzar a profundizar la noción de competencia traductora, se hace necesario definir la noción de conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento experto.

A lo largo de los años, en varias ocasiones se ha planteado la inquietud sobre cómo se adquiere un conocimiento experto. Muchas son las disciplinas que han trabajado y han tratado de resolver la incógnita a través del desarrollo de teorías del aprendizaje, entre ellas podemos citar a las Ciencias de la Educación, la Psicología o la Didáctica de Lenguas.

Es sabido ya que los procesos de aprendizaje se encuentran activos en el ser humano desde el momento en que nace y no se necesita que interfiera un proceso como la enseñanza para que estos se desarrollen en forma correcta. Además, los procesos de aprendizaje son procesos activos y recurrentes que se reestructuran en forma constante y que son objeto importante para el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Según Hurtado Albir (2000, en Mariana Orozco Jutorán 2000:100) “el conocimiento declarativo consiste en *saber qué*, es fácil de verbalizar, se posee o no se posee, se adquiere por exposición y su procesamiento es esencialmente controlado, mientras que el conocimiento operativo o procedimental consiste en *saber cómo*, es difícil de verbalizar, puede poseerse en parte, se adquiere gradualmente y por la práctica y su procesamiento es esencialmente automático”. En realidad, no se trata de trabajar en base a un tipo de conocimiento o en base al otro sino que son dos conceptos que pertenecen a distintas fases del aprendizaje en el que el saber procedimental cobra mayor importancia.

Drefus y Dreyfus (1986, en Mariana Orozco Jutorán 2000:100) postulan las etapas que definen el proceso por el cual un aprendiz novato se convierte en un experto:

- a. **Aprendiz novato:** En esta etapa, el alumno comienza a registrar características y rasgos importantes de la habilidad que se pretende desarrollar y a adquirir recursos y técnicas, pero tanto la información como las técnicas no se encuentran enmarcadas en ningún contexto.
- b. **Aprendiz avanzado:** En esta etapa, el aprendiz comienza a reconocer nuevos rasgos importantes y es capaz de establecer una relación entre

éstos y la experiencia y conocimientos previos, de manera que en este proceso media el contexto de situación.

- c. **Aprendiz apto:** La tercera fase caracteriza al aprendiz como una persona que realiza un procedimiento en escalas, esto quiere decir que en esta etapa el aprendiz puede observar la situación en su totalidad y, así, proyectar de qué manera va a realizar su trabajo y cómo va a resolver sus problemas. De esta forma, los procedimientos y métodos utilizados se convierten en estrategia.
- d. **Perito:** Si bien en esta etapa el aprendiz aplica técnicas y recursos específicos, no lo hace de manera consciente sino que se basa en su experiencia anterior. Podríamos decir, entonces, que el aprendiz realiza una labor intuitiva.
- e. **Experto:** En esta última etapa, el experto no actúa bajo un proceso de razonamiento y reflexión exhaustivos, sino que en este estadio se reflexiona y se realizan críticas al proceso de intuición, por lo que podríamos decir que es un proceso prácticamente inconsciente en donde las acciones son fluidas y automáticas.

Desde la perspectiva del sujeto del aprendizaje, Presas (2000, en Mariana Orozco Jutorán 2000:101) define el saber experto como “un saber categórico o abstracto, que tiene una base amplia de conocimientos, tanto operativos como declarativos, es consciente y explicitable, está organizado en estructuras complejas y es aplicable a la resolución de problemas”. Siguiendo esta línea, el autor sintetiza en un esquema cuáles son las características del traductor novato y cuáles las del traductor experto:

Traductor novato	Traductor experto
Destrezas lingüísticas no especializadas.	Destrezas lingüísticas especializadas.
Memoria bilingüe compuesta o subordinada.	Memoria bilingüe coordinada.
Mecanismos inconscientes de interferencia.	Control sobre las interferencias tanto en recepción como en producción.

Mecanismos de interferencia entre códigos lingüísticos a nivel léxico.	Procedimientos heurísticos de transferencia de textos.
--	--

2. Modelos de competencia traductora expuestos por distintos autores.

Especificación del modelo presentado por el grupo PACTE (2003)

Antes de realizar la exposición sobre los distintos modelos de traducción, se definirán algunos conceptos que se consideran importantes y que se precisa tener en cuenta.

Para definir el concepto de traducción se ha elegido la definición que propone Hurtado Albir (1999:30 y 33, en Mariana Orozco Jutorán 2000: 75) quien sostiene que se trata de “un proceso interpretativo y comunicativo de reformulación de un texto que se desarrolla en un contexto social”. Si se desglosa la definición, se pueden encontrar tres elementos que intervienen en el acto traductor. Por un lado, el hecho de que haya un proceso de interpretación es porque interviene una operación textual; por otro lado, tiene lugar un acto de comunicación en el que la actividad del sujeto se encuentra enmarcada en un contexto social. En realidad, la traducción no se trata de un proceso entre lenguas sino que consiste en una operación textual en la que es importante tener en cuenta cómo funcionan los textos en cada lengua, qué principios los gobiernan, cuáles son las convenciones, qué tipos de textos existen y qué análisis contrastivo podría llevarse a cabo entre el texto fuente y el texto meta. En esta línea de análisis, se puede deducir que para que el traductor realice la transferencia de manera correcta se deben seguir determinados pasos. Deslile (1980) propone un modelo que consta de cuatro pasos:

- a) Comprensión:** Esta fase comprende el análisis del texto original. Así, se analizarán aspectos como la función textual, la intención del autor, el papel de los receptores, relación entre autor y receptor, el eje espacio temporal, área temática, el contexto comunicativo, propósito textual, intertextualidad, presuposiciones, estructura del texto, elementos cohesivos, elementos sintácticos y léxicos característicos, nivel de formalidad, puntuación, figuras literarias, entre otros.
- b) Deverbalización:** Esta etapa consiste en realizar una abstracción de la idea, los contenidos y las implicaciones del texto fuente.
- c) Reexpresión:** Teniendo en cuenta el proceso de abstracción llevado a cabo en el estadio anterior que ayudará al traductor para que la transferencia sea realizada con mayor naturalidad y claridad en la lengua de llegada, la reexpresión consiste en escribir el texto meta contemplando no solo los mecanismos propios de escritura de la lengua meta sino también características específicas de la situación de

traducción como encargo, receptores, cliente, propósito y función de la traducción, etc.

- d) Verificación:** Por último, la etapa de evaluación, consiste en el monitoreo o control de la traducción realizada en el que habrá que considerar los parámetros de fidelidad, claridad y naturalidad. Esta fase de monitoreo se realiza idealmente en dos etapas. Primero, inmediatamente después de finalizada la traducción a los fines de verificar que no se haya omitido ningún elemento del texto fuente y que los nombres, fechas y cifras no tengan errores. El segundo momento debe realizarse, idealmente, un día después de realizada la traducción para verificar la claridad y naturalidad del mensaje en cuanto a cohesión, selección léxica y sintáctica. Se recomienda especialmente esta última revisión ya que el traductor lee su propio texto como un lector ingenuo, es decir, como un lector que no ha tenido, ni tendrá, acceso al texto fuente. (Apuntes de la cátedra Teoría y Práctica de la Traducción I, 2009).

Además, es necesario tener en cuenta determinados factores que delimitan el acto traductor si se quiere realizar una traducción clara, natural, fiel y de calidad. Entre los factores se deberá tener en cuenta el destinatario (grupo etario, nivel socio-económico, perteneciente o no a una comunidad específica de interés, nivel cultural), la función textual (el acto ilocutorio del texto, qué efecto se quiere lograr sobre el destinatario), el canal y el ámbito (canal escrito u oral, en ámbitos académicos, empresariales, industriales, masivos, políticos, jurídicos, etc.) y el tipo y la clase textual en que se expresará el texto teniendo en cuenta el formato del texto origen y si éste se adecua al nuevo contexto.

Si se piensa en el concepto y el término de *competencia traductora*, se puede ver que se trata de una noción relativamente nueva, ya que muchos de los autores que hoy abordan esta temática tuvieron sus comienzos en la década de 1980. Sin embargo, la competencia traductora es una noción que existe desde el momento en que surgió la traducción debido a que si una persona recorre el proceso de traducción en forma correcta, de alguna manera, está poniendo en práctica la competencia traductora; así como la competencia lingüística se hace presente cuando se trata de actos de habla.

A pesar de este hecho, los estudios exhaustivos sobre competencia traductora son recientes y a continuación expondremos la manera que diferentes autores tienen de abordar esta temática.

En lo que respecta a la competencia traductora, se puede decir que han sido pocos los autores que proveen una definición que permita aclarar y delimitar este concepto, a pesar de la importancia que esto tiene para el campo de la Traductología. Sin embargo, en la tesis doctoral de Mariana Orozco Jutorán (2000:79,80) se proporcionan cuatro definiciones para la noción de competencia traductora:

Bell sostiene que son (1991:43, en Mariana Orozco Jutorán 2000:80) “los conocimientos y habilidades que debe poseer el traductor para llevar a cabo una traducción”.

Hurtado postula que (1996^a: 48, en Mariana Orozco Jutorán 2000:80) “es la habilidad de saber traducir”.

Wilss (1982:58, en Mariana Orozco Jutorán 2000:80) afirma que es “la unión de una competencia de recepción en la lengua original y una competencia de producción en la lengua meta, en el marco de una ‘supercompetencia’ que supone la habilidad de transferir mensajes de una lengua a otra”.

Por último, el **grupo PACTE** (2000^a, en Mariana Orozco Jutorán 2000:80) que sostiene que “la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir”. En realidad, según esta postura que es la que se adoptará en adelante, la competencia se modifica con cada acto traductor. Consiste, principalmente, en un conocimiento operativo en el que las estrategias juegan un papel preponderante; se trata en definitiva de procesos automatizados.

A continuación se expondrán los modelos más conocidos del funcionamiento de la competencia traductora en forma global para, luego, puntualizar en el modelo propuesto por el grupo PACTE.

A pesar de que **Lowe** (1987, en Mariana Orozco Jutorán 2000:85) no proporciona una definición para el concepto de competencia traductora, el autor hace referencia a las “tareas” que debe realizar el traductor a la hora de traducir. Este autor llama a la competencia traductora “translation skill”:

“The translation skill comprises a complex of complicated tasks: an ability to comprehend the source language, including the ability to understand the author’s style and intent, and an ability to render that style and intent accurately in the receptor language. Each language also possesses cultural and sociolinguistic aspects the translator must control” (Lowe, 1987:53, en Mariana Orozco Jutorán 2000:85).

Además, el autor define ocho conocimientos y habilidades que el traductor debe poseer para adquirir un perfil ideal: a) comprensión lectora; b) capacidad de redacción en la lengua de llegada; c) comprensión del estilo de la lengua original; d)

dominio del estilo de la lengua de llegada; e) comprensión de aspectos sociolingüísticos y culturales en la lengua original; f) dominio de aspectos sociolingüísticos y culturales en la lengua de llegada; g) velocidad o habilidad integradora; h) el factor x, al cual describe como “the elusive quality which renders one translation clearly superior to others possessing equal ratings on the other enumerated here” (1987:55, en Mariana Orozco Jutorán 2000:85).

Entre las críticas que ha recibido este modelo, se encuentran los argumentos que postulan que es imposible saber a qué se refiere el autor con el término “velocidad” el cual podría aludir a la velocidad de lectura, de comprensión, velocidad mental, entre otros. Además, se critica que no existe un desarrollo de la competencia de transferencia, es decir, comprender el texto original para, luego, reexpresar el texto meta teniendo en cuenta los factores que rodean la traducción como la función, los destinatarios, etc. Por último, el autor tampoco deja en claro qué es el factor “x”. Entre las críticas se deduce que la competencia estratégica podría ser el equivalente de ese factor, pero no existe certeza de que así sea.

Bell (1991: 41-43, en Mariana Orozco Jutorán 2000:86) por su parte, sostiene que la competencia traductora consiste en dos elementos: por un lado, la competencia comunicativa en las dos culturas, la cual está compuesta de varias subcompetencias y, por otro, la competencia lingüística en las dos lenguas. El autor, además, delimita cuáles son las cuatro subcompetencias que le corresponden:

- a) “Competencia gramatical: Conocimiento del código lingüístico y sus reglas, incluyendo el léxico y la formación de palabras, la ortografía la pronunciación y la estructura sintáctica;
- b) Competencia sociolingüística: Conocimientos y habilidades necesarios para producir y entender las proposiciones en su contexto;
- c) Competencia discursiva: Habilidad de combinar forma y sentido para producir textos orales o escritos con una unidad en los diferentes géneros. La unidad depende de la coherencia (para el sentido) y de la cohesión (para la forma);
- d) Competencia estratégica: El dominio de las estrategias de comunicación que pueden servir para mejorar la comunicación o para compensar aquellos puntos en que algunos factores pueden limitar la comunicación (falta de competencia en alguno de los elementos de la competencia comunicativa)”. (Mariana Orozco Jutorán, 2000:86).

Por otra parte, el autor delimita cuáles son los conocimientos que debe poseer un traductor:

- a) *“Knowledge of the rules of the code which govern usage and knowledge of an ability to utilize the conventions which contain use”;*
- b) *“Knowledge of the options available for the expression of all three macrofunctions of language and knowledge of an ability to use the options available for making clauses count as speech acts in conformity with the community ground-rules for the production and interpretation of a range of communicative acts (i.e. discourse), in order to create, comprehend, and use context-free texts as the means of participation in context-sensitive (situated) discourse” (Bell, 1991:42, en Mariana Orozco Jutorán 2000:86).*

Hewson and Martin (1991, en Mariana Orozco Jutorán 2000:86) plantean que la competencia traductora está compuesta por tres subcompetencias:

- a) “Competencia interlingüística adquirida, es decir, competencia lingüística en las dos lenguas de trabajo;
- b) Competencia de derivación que consiste en la aptitud para generar y derivar relaciones homólogas y para definir y recrear normas socioculturales;
- c) Competencia de transferencia que abarca no sólo la que posee el traductor sino la que acumula mediante la documentación” (Mariana Orozco Jutorán, 2000:86).

Nord define la competencia traductora en dos modelos. En el primero (cf. Nord, 1991:161, en Mariana Orozco Jutorán 2000:87) postula que la competencia traductora consiste en tres componentes: a) competencia lingüística, b) competencia cultural; c) competencia de transferencia, la cual se entiende como “the skills of text reception, text production and research, as well as the ability to “synchronize” source text reception and target text production”.

En un segundo modelo (1992:47, en ... 2000:87) incorpora algunos elementos y modifica el modelo anterior, ya que define y agrega siete subcompetencias: “a) competencia de recepción y análisis del TO, b) competencia de documentación, c) competencia de transferencia (que no describe), d) competencia de producción del TM, e) competencia de valoración de la calidad de la traducción, f) competencia lingüística en las dos lenguas de trabajo y g) competencia cultural en las dos culturas” (Mariana Orozco Jutorán, 2000:87).

En realidad, en este segundo modelo, Nord incluye la importancia de la calidad de las traducciones, además de especificar la importancia de las competencias

lingüística y cultural en ambas lenguas como condición previa para el desarrollo de la competencia traductora.

Kirarly (1995:108, en Mariana Orozco Jutorán 2000:87) plantea un modelo integrador de la competencia traductora a la que prefiere llamar *translator competence* (competencia del traductor). Para este autor dicha competencia se compone de tres elementos:

- a) “Conocimiento de los factores que están implicados en la situación de una traducción en concreto, en donde se debe tener en cuenta el encargo de traducción;
- b) Conocimientos lingüísticos, culturales y especializados o temáticos relevantes para una traducción determinada;
- c) Habilidad para iniciar los procesos psicolingüísticos adecuados, ya sean intuitivos o controlados, para redactar y revisar el TM asegurando que se trate de una traducción adecuada del TO” (Mariana Orozco Jutorán, 2000:88).

Beeby (1996:92, en Mariana Orozco Jutorán 2000:88) diseña un modelo que se centra en los aspectos más relevantes de la competencia traductora y pone, especial, énfasis en la traducción inversa. Distingue cuatro subcompetencias: a) “competencia gramatical, que incluye los conocimientos y destrezas lingüísticas necesarios para comprender y expresar el significado literal de las frases; b) competencia sociolingüística, que se compone de los conocimientos y destrezas necesarios para entender y formular frases adecuadas en el contexto en ambas culturas; c) competencia discursiva, que consiste en la capacidad de lograr la cohesión formal y la coherencia de significado en textos de diferentes géneros y en ambas lenguas; d) competencia de transferencia, que incluye el dominio de las estrategias de comunicación que permiten la transmisión de sentido de la lengua original a la lengua de llegada, y que sirven para mejorar la comunicación o para superar fallos de comunicación” (Mariana Orozco Jutorán, 2000:88).

Hansen (1997:205-207, en Mariana Orozco Jutorán 2000:90) explica la competencia traductora en relación a determinadas características que debería poseer el buen traductor, las cuales quedan resumidas en la siguiente cita:

“They must possess an array of general abilities and special skills in the mother tongue and the foreign language: Namely talent, courage, self-awareness and independence, alertness, empathy, tolerance, open-mindedness, precision, creativity, the ability to select, judgment, responsibility and a critical attitude” (Hansen, 1997:205, en Mariana Orozco Jutorán 2000:90).

Además de detallar la competencia traductora, la autora postula que se debe distinguir los conocimientos y habilidades implícitos, es decir, aquéllos que son automáticos e inconscientes, de los explícitos que son aquéllos que el traductor utiliza de manera consciente. El modelo de competencia traductora que esta autora presenta explica tres subcompetencias que contemplan estos dos conceptos:

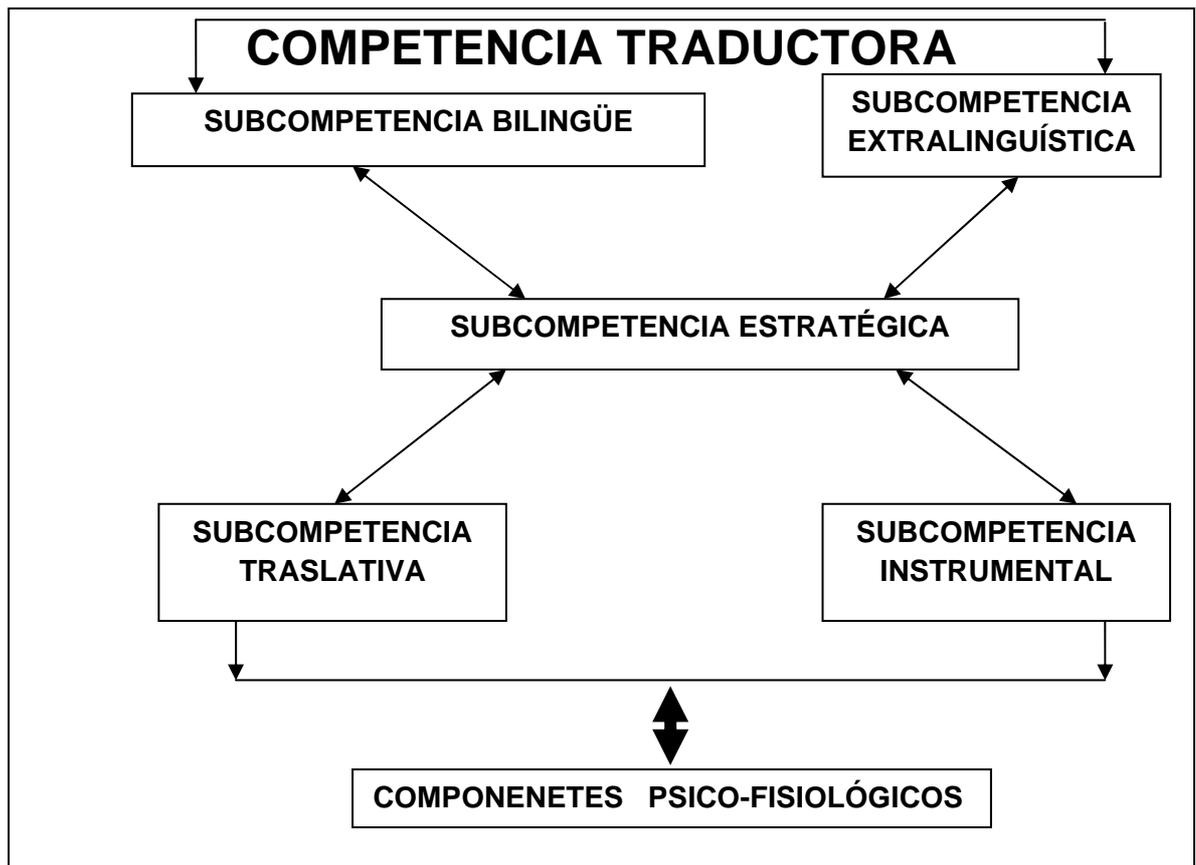
- a) “Competencia de transferencia, que consta de dos habilidades, una implícita y una explícita. La implícita se define como: ‘ability to extract the relevant information from the source text bearing in mind the commissioner’s intention, and to produce the target text in such a way that the intended function is fulfilled’, y la explícita comprende ‘explicit knowledge of translation methods and the ability to choose the appropriate one, translation strategies and strategies for recognizing and solving translation problems’.
- b) Competencia social, cultural e intercultural, que comprende dos factores, uno implícito y otro explícito: ‘an implicit socially and culturally conditioned understanding of one’s own social and cultural background as well as the background of other societies and an explicit knowledge of social and cultural norms and differences’.
- c) Competencia comunicativa, que se define como la habilidad de comunicarse e incluye competencia pragmática y competencia lingüística” (Mariana Orozco Jutorán, 2000:91).

Hatin y Mason (1997, en Mariana Orozco Jutorán 2000:91), por su parte, presentan un modelo de competencia traductora que está compuesto por tres etapas:

- a) “Procesamiento del TO: Reconocer la intertextualidad (género, tipología textual, etc.) y la situacionalidad (registro, etc.), inferir la intencionalidad, analizar organización textual (coherencia y cohesión), juzgar la informatividad de acuerdo con el lector del TO” (Mariana Orozco Jutorán, 2000:92).
- b) Transferencia: Desarrollar una estrategia para la labor del traductor de reexpresar el texto teniendo en cuenta el propósito de la traducción, el encargo, la finalidad de la traducción, los destinatarios finales, entre otros.
- c) Procesamiento del texto meta: “Establecer la intertextualidad y la situacionalidad del TM, crear intencionalidad, organización textual y equilibrar la informatividad de acuerdo con el lector del TM” (Mariana Orozco Jutorán, 2000:92).

A partir de los modelos identificados anteriormente, se puede decir que la mayoría de las propuestas describen la competencia traductora como un conjunto de componentes tales como conocimientos culturales y relacionados al campo de la traducción, conocimientos sobre documentación, conocimiento sobre los procesos de transferencia, entre otros. Sin embargo, pocos incluyen la competencia estratégica y sólo uno menciona el componente psico-fisiológico. De hecho, la mayoría de los enfoques consisten en una serie de características que definen el perfil del buen traductor, pero ninguna sugiere de qué manera dichos componentes se relacionan entre sí o si existe algún tipo de jerarquía entre ellos. Excepto por dos estudios de investigación realizados por Lowe (1987) y Stansfield, Scott and Kenyon (1992), ninguna de estas propuestas ha sido validada en forma empírica, es decir, que la información recabada no se recopiló y analizó dentro del marco de un proyecto de investigación estructurado.

En el año 2000, el grupo PACTE propone un modelo integrador de la competencia traductora la cual se define como un sistema subyacente de conocimientos declarativos y procedimentales que son esenciales para poder traducir; siendo este último el más importante. Consiste en la habilidad de efectuar el proceso de transferencia desde la comprensión del texto fuente hacia la reexpresión del texto meta, teniendo en cuenta el propósito de la traducción y las características de los receptores del texto meta. Este modelo de competencia traductora está compuesto por cinco subcompetencias que son: la subcompetencia bilingüe, la subcompetencia extralingüística, la subcompetencia de transferencia, la subcompetencia instrumental, y la subcompetencia estratégica. A su vez, todas estas subcompetencias activan una serie de mecanismos psico-fisiológicos que también se incluyen en el modelo. Además, el grupo PACTE postula que la competencia traductora se actualiza de diferentes maneras en las distintas situaciones de traducción. El siguiente esquema grafica como queda imbricado el modelo de competencia traductora:



La competencia traductora. Subcompetencias (PACTE, 2003)

Como puede observarse en el esquema anterior, la subcompetencia estratégica ocupa un lugar crucial en el desarrollo de la competencia traductora, ya que es la subcompetencia que integra a todas las demás. Además, es un componente fundamental que afecta al resto de las subcompetencias y que, por lo tanto, influye en todo el proceso traductor. Por otra parte, las flechas del esquema son las que indican que la competencia traductora es un proceso imbricado en el que todos sus componentes mantienen una estrecha relación entre sí. A continuación se especificarán cómo está compuesta cada una de las subcompetencias resumidas en el esquema de competencia traductora (Alves, 2003: 58-59).

- **Subcompetencia bilingüe:**

Esta subcompetencia es un conocimiento predominantemente de carácter procedimental necesario para comunicarse en las dos lenguas. Incluye los mecanismos específicos del control de la interferencia cuando el traductor alterna entre las dos lenguas. Además, se compone de conocimientos pragmáticos, socio-lingüísticos, textuales, gramaticales y lexicales en las dos lenguas.

El conocimiento pragmático implica saber sobre las convenciones pragmáticas necesarias para producir actos de habla aceptables en un determinado contexto. Estos conocimientos también permiten utilizar el lenguaje para expresar y entender tanto las funciones lingüísticas como los actos de habla. Por otro lado, el conocimiento socio-lingüístico supone tener conocimientos de las convenciones socio-lingüísticas que también permitirán al hablante realizar actos de habla aceptables en un determinado contexto. Este conocimiento incluye: conocimiento de los recursos lingüísticos (variaciones de acuerdo con el campo, el tenor y el modo) y de los dialectos (variaciones en torno al ámbito geográfico, social y temporal de los dialectos). En lo que a conocimiento textual se refiere, es necesario saber sobre los mecanismos de coherencia y cohesión y sobre diferentes géneros textuales y sus respectivas convenciones (estructura, rasgos lingüísticos característicos, etc.). Por último, los rasgos léxico-gramaticales implican poseer conocimientos sobre el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la fonética y la grafología.

- **Subcompetencia extralingüística:**

Los conocimientos pertenecientes a esta subcompetencia se consideran predominantemente declarativos e implican conocimientos implícitos y explícitos acerca del mundo en general y de ámbitos específicos que son áreas a las que debe recurrir el traductor en situaciones de traducción determinadas. Comprende cuatro tipos de conocimientos: "a) conocimientos teóricos sobre la traducción que incluyen, sobre todo, la teoría implícita o explícita del traductor acerca de aspectos fundamentales como la función de la traducción, el proceso de trabajo, el resultado que se pretende obtener, etc.; b) conocimientos biculturales, entendiendo como cultura, en sentido amplio, un sistema que incluye por lo menos tres categorías de fenómenos, según la terminología de Schönplugg (1994): ecológicos, formas de vida social y sistemas institucionales; c) conocimientos enciclopédicos, es decir, nociones generales acerca del funcionamiento del mundo; d) conocimientos temáticos, entendidos como nociones de ámbitos específicos" (Mariana Orozco Jutorán, 2000:95).

- **Subcompetencia traslativa:**

Es un conocimiento predominantemente declarativo tanto implícito como explícito acerca del concepto de la traducción y de los aspectos de la profesión de traductor. Así, esta subcompetencia comprende 1) conocimiento acerca del funcionamiento de la traducción: tipos de unidades de traducción, procesos

requeridos, métodos y procedimientos utilizados en el acto traductor tales como las estrategias y las técnicas y los tipos de problemas con los que se puede encontrar un traductor; 2) conocimientos relacionados a la práctica de traducción en el ámbito profesional que implica conocimiento del mercado laboral entre los que encontramos tipos de encargos de traducción, diferentes clientes, distintos receptores, etc.

- **Subcompetencia instrumental:**

Es un conocimiento predominantemente procedimental que se relaciona con el uso de las fuentes de documentación y las tecnologías y la comunicación aplicadas a la traducción tales como: todos los tipos de diccionarios, enciclopedias, libros de gramática, libros de estilo, textos paralelos, corpus electrónico, buscadores, entre otros.

- **Subcompetencia estratégica:**

Es un conocimiento predominantemente procedimental cuyo objetivo es garantizar la eficiencia del proceso de traducción y solucionar los problemas con los que se puede encontrar un traductor. Esta subcompetencia es esencial, ya que afecta a todas las demás subcompetencias y es la que las hace interactuar debido a que controla todo el proceso traductor. Sus funciones son: 1) planificar el proceso y llevar a cabo el proyecto de traducción (la selección del mejor método); 2) evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en relación al propósito final; 3) activar las diferentes subcompetencias y compensar las deficiencias; 4) identificar problemas de traducción y aplicar procedimientos para solucionarlos.

- **Mecanismos psico-fisiológicos:**

Estos mecanismos consisten en diferentes tipos de componentes actitudinales y cognitivos, además de, mecanismos psico-motores. Existen tres tipos de mecanismos y son: 1) componentes cognitivos tales como: la memoria, la percepción, la atención y la emoción; 2) componentes actitudinales como la curiosidad intelectual, la perseverancia, el rigor, el espíritu crítico, el conocimiento y la confianza en las capacidades propias, la habilidad de medir las propias capacidades, la motivación, entre otros; 3) habilidades como por ejemplo la creatividad, el razonamiento lógico, capacidad de análisis y de síntesis, etc.

La competencia traductora se actualiza en cada situación de traducción, ya que son varios los factores que la determinan. Entre estos aspectos podemos encontrar,

por ejemplo, el tipo de traducción si es traducción jurídica, técnica o literal, si se trata de una traducción directa o inversa, el grado de experiencia del traductor, el contexto de traducción (encargo, tiempo, condiciones), entre otros. Además, no se utilizan las mismas estrategias para cada traducción y el hecho de poseer mayor experiencia también puede generar procesos más automatizados de traducción. Por estrategias de traducción se entiende que son “procedimientos individuales conscientes e inconscientes, verbales y no verbales, utilizados en la resolución de problemas de traducción”, y por procedimientos se entiende que es un “conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta” (Pozo y Postigo, 1993) (Mariana Orozco JUtórán, 2000:97).

CAPÍTULO 3: Análisis de un plan curricular

En esta sección, se analizará el plan curricular de la carrera del Traductorado Público de Inglés que se dicta en la Escuela Superior de Lenguas Extranjeras, Universidad del Aconcagua. Este análisis estará basado en el modelo didáctico propuesto por Amparo Hurtado Albir y el modelo de competencia traductora del grupo PACTE descriptos en los capítulos precedentes.

El Traductorado Público de Inglés de la Universidad del Aconcagua perteneciente a la ciudad de Mendoza es una carrera que tiene un total de 29 materias anuales que se distribuyen en cuatro años de estudio. El nivel de especificidad de los contenidos va intensificándose y circunscribiéndose al área de la traducción a medida que el alumno avanza en sus estudios. A continuación se muestra el plan curricular de la carrera:

<u>AÑO</u>	<u>ASIGNATURA</u>	<u>RÉGIMEN</u>
PRIMER AÑO	Lengua Inglesa I	Anual
	Gramática Inglesa I	Anual
	Fonética Y fonología I	Anual
	Comunicación Lingüística I	Anual
	Taller de comprensión y producción de texto escrito y oral en inglés	Anual
	Teoría y Práctica de la Traducción I	Anual
	Lengua Inglesa II	Anual
	Gramática Inglesa II	Anual
	Fonética y fonología II	Anual
	Comunicación Lingüística II	Anual
	Cultura y Civilización	Cuatrimstral

SEGUNDO AÑO	Británica	
	Teoría y Práctica de la Traducción II	Anual
	Elementos del Derecho Aplicados a la Traducción Jurídica I	Anual (espacio curricular colegiado)
	Lengua Extranjera I	Anual
TERCER AÑO	Lengua Inglesa III	Anual
	Comunicación Lingüística III	Anual
	Teoría y Práctica de la Traducción III	Anual
	Elementos del Derecho Aplicados a la Traducción Jurídica II	Anual (espacio curricular colegiado)
	Traducción Técnico-científica	Anual
	Lengua Extranjera II	Anual
	Gramática Contrastiva	Cuatrimestral
	Cultura y civilización Norteamericana	Cuatrimestral
CUARTO AÑO	Lengua Inglesa IV	Anual
	Práctica Profesional	Anual
	Traducción Económico Financiera	Anual
	Fundamentos de la Interpretación	Anual

	Metodología de la Investigación	Anual
	Lengua Extranjera III	Anual
	Taller de Herramientas Informáticas para el Traductor	Cuatrimestral

En el año 2008, la ESLE puso en vigencia un nuevo plan de estudios aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación. Los principales cambios giraron en torno a distintos niveles. Así, los contenidos de la enseñanza de la lengua materna se dividieron en tres materias anuales dictadas en primero, segundo y tercer año respectivamente. El objetivo que se persiguió fue no solo aumentar la carga horaria de las asignaturas sino también reforzar el eje de los contenidos poniendo el énfasis en el aprendizaje de los distintos tipos y géneros textuales.

Hurtado Albir postula que la competencia traductora requiere, básicamente, del desarrollo de conocimientos declarativos y procedimentales, en donde estos últimos cobran mayor importancia. Si bien ambos tipos de conocimiento son necesarios, los procedimentales precisan de mayor dedicación y tiempo para su adquisición. Esta fue una de las razones por la que se decidió anualizar las materias relacionadas con la traducción. De esta manera, los alumnos cuentan con una mayor carga horaria para desarrollar las destrezas necesarias para traducir. Además, desde la cátedra, se exige el uso de herramientas informáticas básicas a lo largo del cursado, para que los alumnos lleguen a cuarto año con un nivel suficiente para poder encarar la actividad laboral, por un lado, y, por el otro, para poder aprender herramientas más avanzadas como las memorias de traducción. Así, la anualización de las materias permite que los alumnos cuenten con mayor tiempo para lograr una buena formación académica y enfrentar las nuevas demandas laborales.

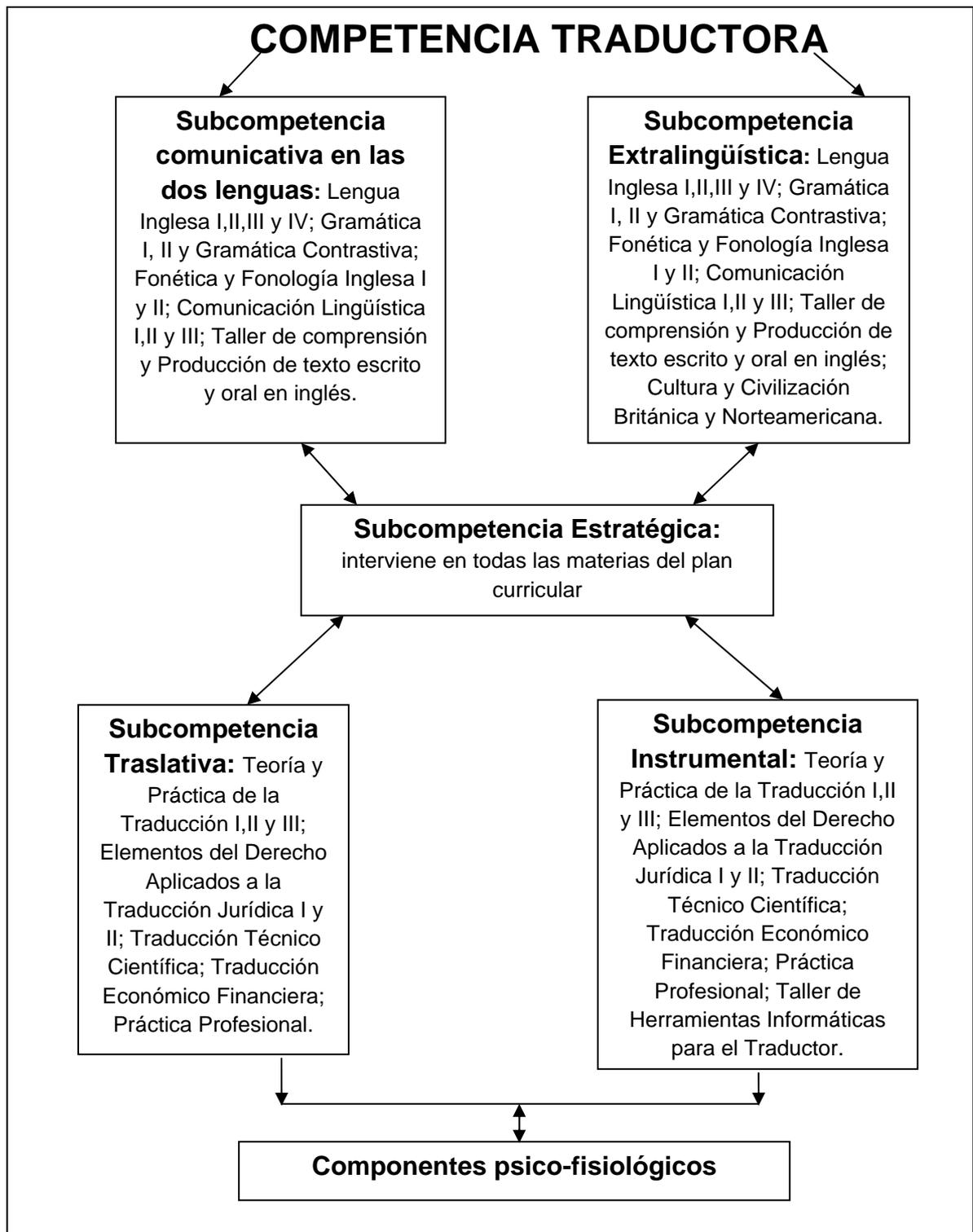
Siguiendo esta línea de análisis, otro de los cambios consistió en agregar el “Taller de Herramientas Informáticas para el Traductor” en el segundo cuatrimestre de cuarto año. El desarrollo tecnológico de los últimos años ha brindado a los traductores una gran cantidad de herramientas informáticas que son de muchísima utilidad y que requieren un cambio en la forma de trabajo que tenían los traductores del siglo pasado. Es por este acelerado cambio que las autoridades de la ESLE decidieron

incorporar este taller en la carrera y, así, preparar y brindar a los alumnos los conocimientos básicos que deberán poseer para su correcto desempeño profesional.

Teoría y Práctica de la Traducción I fue otra de las materias que se agregó en el primer año de la carrera. El objetivo de este cambio fue permitir a los alumnos contactarse, desde el primer año de estudio, con los procesos básicos que se activan durante el proceso traductor. De este modo, los alumnos tienen la posibilidad de definir su vocación tempranamente y decidir si su elección profesional es la traducción.

Finalmente, en los últimos tres años de estudio, el alumno debe cursar una lengua extranjera que puede ser portugués, francés o catalán. La incorporación de estas asignaturas al plan curricular del traductorado buscó la similitud de los programas de estudio de la ESLE con los de otras universidades o centros de formación del mundo.

Luego de analizar estos cambios y haciendo una mirada más exhaustiva sobre ellos, se ha comprobado que cada una de las asignaturas del nuevo plan de estudios queda enmarcada dentro de una de las subcompetencias del modelo de competencia traductora propuesto por el grupo PACTE:



Si se analiza el cuadro anterior, se puede advertir que las subcompetencias bilingüe y extralingüística engloban las mismas materias excepto por Cultura y Civilización Británica y Norteamericana que sólo pertenecen a la subcompetencia extralingüística; aunque estas dos últimas asignaturas hacen un gran aporte para el desarrollo de la subcompetencia bilingüe. Cada una de estas subcompetencias implica

el desarrollo de distintos conocimientos. La bilingüe conlleva conocimientos procedimentales, mientras que la extralingüística se compone de conocimientos declarativos. Ambas son necesarias para el desarrollo de la competencia traductora. Sin embargo, la subcompetencia bilingüe que implica conocimientos sobre aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos en ambas lenguas, es la que permitirá que los alumnos solidifiquen sus conocimientos tanto en la L1 como en la L2 y, así, obtengan bases firmes para poder alternar entre las dos lenguas y realizar traducciones de calidad.

El objetivo de la enseñanza de la lengua inglesa desde los primeros años es solidificar y afianzar los conocimientos de inglés que el alumno ya tiene. De hecho, para realizar un proceso de aprendizaje más profundo, el inglés se divide en tres áreas diferentes: Lengua Inglesa, Gramática Inglesa y Fonética y Fonología Inglesa. Cada una de estas asignaturas está fraccionada en distintos niveles que se distribuyen en los cuatro años de estudio. En la materia Lengua Inglesa, los alumnos se centran en la comprensión y producción de textos de distinta complejidad y de distinto campo, tenor y modo y, además, comienzan por la producción de textos simples, coherentes y cohesivos para culminar en la escritura de ensayos de mayor complejidad en los últimos años de estudio, siempre utilizando registros de aceptación a nivel académico. Gramática Inglesa es una materia en la que los alumnos profundizan los conceptos relacionados a las estructuras morfosintácticas y sintácticas de la lengua inglesa, las estructuras gramaticales del inglés y sus tiempos verbales. Es importante aclarar que en segundo año, esta materia se centra no tanto en la parte estructural de la lengua sino que, siguiendo a Halliday con su planteamiento de la gramática sistémico funcional, el énfasis está puesto en el discurso que incluye conocimiento del mundo, relaciones interpersonales y coherencia y cohesión en el desarrollo de la comunicación. Por último, Fonética y Fonología Inglesa estudia la lengua extranjera analizando su fonología a nivel segmental. Así, se pretende formar un profesional autocrítico en cuanto a la pronunciación y a la importancia que tienen los componentes segmentales del sistema fonológico para lograr comunicarse.

Con respecto a la enseñanza de la lengua materna, que en nuestro caso es el español, las materias relacionadas a esta área pretenden llevar a cabo una labor similar a la del dictado de las materias en inglés, ya que el conocimiento de la lengua materna también es un requisito fundamental para el futuro traductor público. El desarrollo de esta asignatura tiene el objetivo de lograr un conocimiento consciente de aquello que se emplea de manera refleja. Si bien no se hace una división de áreas como en la enseñanza del inglés, tanto la lengua como la gramática y la fonética son

parte integral de esta asignatura. La enseñanza de la lengua materna como así también de la lengua extranjera tiene la finalidad específica de cimentar bases sólidas para que el alumno pueda contar con los recursos y conocimientos necesarios para elaborar traducciones de calidad. Se podría decir que estas materias ayudan a la consecución de los seis objetivos generales que plantea Hurtado Albir (1999:52) que son: desarrollo de la competencia lectora, desarrollo de la expresión escrita, desarrollo del uso oral (comprensión y expresión), desarrollo de conocimientos lingüísticos, desarrollo de conocimientos socioculturales y desarrollo de la habilidad para documentarse. Todos ellos con el propósito de favorecer la adquisición de la competencia traductora. De hecho, en una primera etapa el alumno transita una fase de "iniciación" (Hurtado Albir, 1999:52) en la que el perfeccionamiento de la competencia lingüística, el desarrollo de las destrezas y la iniciación de los conocimientos socioculturales y de documentación cobran mayor importancia. En la segunda etapa, que es la denominada etapa de "especialización"(Hurtado Albir, 1999:52), el alumno profundiza cada una de las áreas vistas en la enseñanza de la lengua materna y la lengua extranjera y se comienza con la preparación para la traducción especializada.

Siguiendo con el análisis del cuadro, se puede ver que la subcompetencia traslativa y la instrumental son las dos subcompetencias que intervienen en el dictado de las asignaturas relacionadas con la traducción directa y la traducción especializada. Si bien la subcompetencia traslativa es un conocimiento declarativo que se encarga de la forma en que funciona el proceso de traducción, métodos utilizados y problemas y soluciones traslativos, entre otros, y la instrumental es un conocimiento procedimental que se ocupa del uso de fuentes de documentación y tecnologías aplicadas a la traducción, ambas subcompetencias guardan una estrecha relación entre sí. Esto es, porque es difícil delimitar en qué ámbitos se desarrolla una y en cuáles la otra. En realidad, durante el cursado de las materias, se podría decir que estas subcompetencias se desarrollan de manera simultánea, ya que mientras se busca que el alumno pueda realizar los procesos de transferencia en forma correcta también se le solicita que utilice las herramientas informáticas con las que cuenta para poder llevar a cabo este proceso.

La línea de explicación de cada asignatura englobada por estas subcompetencias seguirá el siguiente esquema. En primer lugar se hará un recorrido por las materias relacionadas con la traducción directa. Luego, un breve apartado explicará cuál es la situación de la traducción inversa en la ESLE. Seguidamente, se

abordará la exposición de las asignaturas de traducción especializada y se culminará con el Taller de Herramientas Informáticas para el traductor.

Hurtado Albir (1999:53) propone cuatro ejes para la enseñanza de la traducción: objetivos metodológicos, objetivos contrastivos, objetivos profesionales y objetivos textuales. En lo que respecta al plan curricular del Traductorado se ha encontrado que estos cuatro ejes quedan reflejados en el dictado de las distintas materias de traducción directa. Los objetivos metodológicos son fundamentales en el proceso de aprendizaje ya que están diseñados para que el alumno capte los principios básicos y desarrolle las habilidades y las estrategias que le permitirán recorrer el proceso traductor en forma correcta. Por su parte, los objetivos contrastivos definen la búsqueda de soluciones para las diferencias fundamentales en las dos lenguas y, los objetivos profesionales definen los fundamentos de estilo de trabajo del traductor profesional. Por último, los objetivos textuales definen los diversos problemas de traducción según los diferentes funcionamientos textuales. Durante el dictado de Teoría y Práctica de la Traducción I se trabaja en torno a cuatro objetivos específicos: 1) asimilar estrategias y principios metodológicos; 2) dominar elementos de contrastividad entre la L1 y la L2; 3) conocer aspectos profesionales básicos y 4) detectar y resolver problemas básicos de la traducción. Como se puede analizar, todos los objetivos de esta asignatura se correlacionan con los ejes propuestos por Hurtado Albir. Sin embargo, existe una pequeña diferencia en cuanto al propósito del cuarto objetivo, ya que los problemas de traducción se ven desde un punto de vista teórico y se los analiza en casos puntuales solamente; es decir se introduce a los alumnos a los distintos tipos de problemas con los que se puede enfrentar un traductor de manera teórica. En las asignaturas Teoría y Práctica de la Traducción II y III, que se dictan durante el segundo y el tercer año de la carrera respectivamente, el énfasis está puesto en el desarrollo del objetivo textual del que habla Hurtado Albir. En Teoría y Práctica de la Traducción II el foco está puesto en la traducción de diferentes textos y la teoría analizada siempre se relaciona con la parte práctica. Teoría y Práctica de la Traducción III, por su parte, privilegia la práctica de la traducción por sobre los contenidos teóricos dado que los alumnos ya cuentan con una fuerte base conceptual. En lo referido a la estructuración de las materias, cada unidad didáctica está compuesta por diferentes contenidos conceptuales y, a su vez, todas estas unidades giran en torno a objetivos actitudinales y procedimentales específicos. Con respecto a la realización de las tareas pertinentes para la consecución de los objetivos, el profesor restringe al mínimo posible su participación en forma de exposición magistral y busca privilegiar todas aquellas instancias de trabajo individual o grupal en las que el

alumno participe activamente. Aquí, claramente, se puede ver la similitud con lo postulado por el enfoque por tareas, en donde el profesor y el alumno toman un nuevo rol en el proceso de aprendizaje. El alumno adquiere un papel activo en el cual tiene responsabilidades y capacidad para tomar sus propias decisiones y, por otro lado, el profesor actúa como guía y acompaña a los estudiantes en dicho proceso.

El aprendizaje de los conocimientos teóricos se puede realizar de dos formas distintas: por exposición del profesor o bien a través de la lectura de los alumnos a partir de la bibliografía sugerida. Lo importante de esta tarea es que el conocimiento teórico impartido siempre se relaciona en forma directa con una actividad práctica. Los alumnos deberán realizar sus tareas de traducción en casa para, luego, en clase proceder a su corrección y, desde allí, emprender tareas de reflexión sobre los errores y aciertos. Además, se realiza una categorización de cada error y se realizan comparaciones con otros trabajos realizados. La evaluación para estas tareas consiste en distintos trabajos prácticos que los alumnos deben entregar y dos parciales. La fecha de cada una de estas instancias de evaluación queda delimitada y definida por la cátedra correspondiente desde principio de año.

La carrera de Traductorado Público no incluye en su currículo un espacio didáctico único y específico para el área de la traducción inversa. Esto puede deberse a que el mercado laboral ofrecido en Mendoza para esta área es más bien reducido si lo comparamos con la demanda laboral de la traducción directa. Sin embargo, sus contenidos se incluyen en el dictado de la asignatura Teoría y Práctica de la Traducción III. Durante el segundo cuatrimestre, los alumnos comienzan a hacer una aproximación a la traducción inversa y, siguiendo la misma metodología de la enseñanza de esta materia, trabajan con textos redactados en la L2. Luego, en cuarto año, se profundiza sobre la traducción inversa a través de Práctica Profesional, asignatura que se explicará más adelante.

Por su parte, la traducción especializada está dada por las áreas de traducción jurídica, traducción técnico científica y traducción económico-comercial. Hurtado Albir (1999:55) divide los objetivos generales de la traducción especializada en tres áreas: objetivos profesionales (“estos objetivos son importantes ya que se trata de áreas bien diferenciadas con mercados laborales distintos, herramientas de trabajo y formas de documentación diferentes como así también formas características de manipulación del texto); objetivos metodológicos (“tienen como objetivo captar principios básicos y estrategias para cada una de las áreas. Además, están diseñados para la primera fase del aprendizaje, la iniciación”) y objetivos textuales (“tienen la finalidad de ocuparse de los géneros y tipos textuales propios de cada área de especialización”). Si se observa

en forma global cómo se desarrolla el dictado de cada una de las materias de traducción especializada, se puede ver que si bien los objetivos no se dividen de esa manera, quedan integrados en la forma de trabajo adoptada por las diferentes asignaturas. Con respecto a los objetivos profesionales, cada profesor se encarga de delimitar cuáles son las áreas en que el alumno puede incursionar si el ámbito en cuestión es de interés para su posterior labor profesional. Además, el profesor se encarga de enseñar a los alumnos a documentarse y a utilizar las herramientas de trabajo con las que cuenta para traducir. Por su parte, se podría decir que los contenidos que respectan a los objetivos metodológicos quedarían integrados en las materias relacionadas a la traducción directa (Teoría y Práctica I, II y III). Luego, a través de la metodología adoptada por cada cátedra, se desarrollan los objetivos textuales que, según plantea Hurtado Albir, buscan determinar cuáles son los géneros y tipos textuales propios de cada área de especialización.

Para el caso de Elementos del Derecho Aplicados a la Traducción Jurídica I y II, el objetivo general consiste en que el alumno adquiera los conocimientos básicos del derecho que le servirán para comprender y aprender los conceptos equivalentes en el idioma inglés en el área de la traducción jurídica. Así, se introduce al alumno en las primeras instituciones del derecho en general que le servirán de base y lo ayudarán a la posterior comprensión y traducción del material jurídico pertinente. En ambas asignaturas se comparan textos y se comprueba la precisión y fidelidad lingüística del contenido trasladado de una cultura a otra. Además, se busca que el alumno enfrente con eficacia el desafío que implica la traducción jurídica utilizando las herramientas y procedimientos adquiridos y que arraigue el sentido de ética y responsabilidad profesional.

La metodología de enseñanza adoptada, que es la que buscará el correcto desarrollo del proceso traductor, se realiza de dos modos diferentes. Por un lado, se adopta un método expositivo que consiste en la exposición dialogada a cargo del docente en donde se puede valorar el intercambio de opiniones y conceptos y la exposición de los alumnos bajo la supervisión del docente de derecho. Por otro lado, un método participativo que consistirá en la discusión y análisis de variables de traducción, vocabulario, exposición de dificultades encontradas y planteo de soluciones. A través del recurso de trabajo en aula-taller, se lleva a cabo la discusión y corrección de errores y se analizan las diferentes versiones sobre las que los alumnos hayan trabajado. Mediante esta metodología, los alumnos podrán aprender los conceptos básicos del derecho que le servirán de base para poder entender los textos y las convenciones textuales pertenecientes al ámbito jurídico. Si quisiéramos

establecer una relación con el modelo didáctico propuesto por Hurtado Albir, se podría identificar una tarea principal que consiste en que los alumnos realicen traducciones de diferentes documentos jurídicos, entre ellos actas de nacimiento y de defunción, sentencias de divorcio y adopción, poderes, contratos de sociedades, contratos de locación, de compraventa, pólizas de seguros, etc. con el objetivo de que capten cómo funciona la traducción en esta área especializada, teniendo en cuenta aspectos como el léxico, el registro o la estructura gramatical de los diferentes documentos analizados. Cada unidad didáctica contiene los contenidos conceptuales que se tratarán a lo largo del cursado. Por ejemplo para la unidad que trabaja con contratos, los alumnos deberán traducir distintos tipos de documentos que, posteriormente, presentarán en forma de trabajo práctico. Esta es la instancia evaluativa que las cátedras presentan para evaluar lo que Hurtado Albir denomina “tareas de traducción”.

Otra de las áreas de especialización que incluye el plan curricular del Traductorado Público de la ESLE es el ámbito Técnico Científico. La materia se llama Traducción Técnico Científica y persigue el objetivo de preparar a los alumnos para enfrentarse a los desafíos que presenta esta área de especialización. La materia se divide en dos partes. Durante el primer semestre, los alumnos trabajan con textos cuya lengua fuente es el inglés y que deben traducir al español. Las unidades didácticas incluyen temas como la ciencia y la tecnología, la energía, la geología, la mecánica, la ingeniería minera, entre otros. En la segunda mitad del año, los alumnos trabajan con textos en español y que deben traducir al inglés. Entre los temas que incluyen las unidades didácticas se encuentran la arquitectura, la ingeniería industrial y química, farmacología y vitivinicultura. Para la metodología de trabajo, el profesor selecciona textos que pertenecen a las distintas áreas que se pretende desarrollar en cada unidad didáctica. Si nos centramos en el modelo didáctico propuesto por Hurtado Albir, se puede ver que las tareas de traducción que la autora propone en su modelo, en este caso se realizan en el aula. Así, el profesor entrega los textos que los alumnos deben traducir para, luego, revisar las distintas versiones y, de ese modo, arribar a la mejor. La instancia evaluativa de esta asignatura está dada por dos parciales, uno a mitad de año y el otro al final del cursado.

Traducción Económico-Financiera tiene como finalidad proporcionar a los alumnos los conocimientos básicos tanto en la L1 como en la L2 sobre el derecho comercial y el mundo de los negocios. La configuración de la materia introduce al alumno en los conceptos del derecho comercial que le servirán de base y de ayuda para comprender y traducir el material comercial, económico o financiero seleccionado por la cátedra. La metodología de la enseñanza se desarrolla de dos modos

diferentes. Por un lado, se trabaja con métodos expositivos en donde, previo a la traducción de distintos tipos de documentos comerciales, se les da a los alumnos la explicación específica y el material bibliográfico necesario para que puedan realizar traducciones correctas y coherentes, partiendo del conocimiento de los conceptos generales y de la terminología comercial adecuada para cada documento. Existe una instancia de exposición dialogada a cargo del docente donde se valora el intercambio de opiniones y conceptos. En la unidad temática 4, se interactúa con un Contador Público a fin de que pueda explicar a los alumnos los conceptos particulares del área contable. Por otro lado, se llevan a cabo métodos participativos en donde, a través del análisis y posterior traducción de artículos del Código de Comercio, se introduce a los alumnos al ámbito mercantil a fin de lograr su familiarización con la terminología respectiva. Si se realiza una correlación con el modelo didáctico propuesto por Hurtado Albir, se pueden distinguir cuatro tareas de traducción principales. Por un lado, se fomenta la preparación de glosarios propios. Por otro lado, el profesor divide a los alumnos en grupos y les asigna diferentes documentos para su correspondiente traducción. Luego, la versión final de cada grupo es la controlada en clase con el propósito de comparar todas las traducciones posibles. Finalmente, estas versiones son las que deberán ser entregadas en forma escrita para su corrección. Esta última tarea es una de las instancias de evaluación seleccionadas por la cátedra, junto con dos parciales que los alumnos deberán rendir en distintas fechas a lo largo del cursado.

El cuarto año de la carrera incluye una materia que se denomina Práctica Profesional, la cual se articula para consolidar el perfil profesional del futuro traductor, a partir de la integración de los conocimientos, las actitudes, los procedimientos profesionales y a través de la vivencia y reflexión de la Práctica Profesional como punto de encuentro con la realidad laboral. Es una asignatura que recibe insumos de casi todas las áreas abordadas durante la carrera. Entre ellas, el área cultural (cultura y civilización inglesa, cultura y civilización norteamericana), el área de formación especializada (las materias Lengua Inglesa, Gramática Inglesa y Comunicación Lingüística en todos sus niveles, Teoría y Práctica de la Traducción I, II y III, Elementos del Derecho Aplicados a la Traducción Jurídica I y II y Traducción Económico-Comercial). Si estableciéramos una correlación con el modelo de Hurtado Albir, se puede ver que, a lo largo del dictado de la materia, la cátedra propone llevar a cabo once tareas de traducción diferentes: 1) exposición dialogada a cargo de la profesora, 2) exposición dialogada a cargo de los alumnos que puede ser en forma individual o grupal; 3) discusión de textos representativos de los diferentes campos

temáticos; 4) resolución de problemas de traducción en forma individual o grupal; 5) corrección, edición, y revisión de traducciones en forma individual o grupal; 6) traducciones realizadas en clase en donde se trabajará en forma de taller y se generará debate; 7) planteo, resolución y defensa de las soluciones traductoras a cargo de los alumnos, en forma individual o grupal; 8) ejercicios con diccionarios; 9) búsqueda, localización y justificación de material bibliográfico útil para la tarea traductora; 10) confección de glosarios y 11) simulación de situaciones del mercado laboral. Todas estas tareas serán evaluadas por el profesor y formarán parte integral para que el alumno pueda obtener la regularidad de la materia.

Cuarto año también incorpora una materia que se llama “Taller de Herramientas Informáticas para el Traductor”. A través de este taller se busca, principalmente, el desarrollo de la subcompetencia instrumental, ya que el objetivo consiste en que el alumno solidifique los conocimientos informáticos que ya posee y aprenda, específicamente, a manejar las memorias de traducción; conocimientos necesarios para poder insertarse en el mercado laboral.

Si se vuelve al análisis del cuadro de competencia traductora, se puede ver que la subcompetencia estratégica se encuentra en el medio del cuadro. Realizando un análisis más exhaustivo, se puede observar que esta subcompetencia está presente en el dictado de todas las materias, y esto es porque es la subcompetencia encargada de garantizar la eficiencia del proceso traductor y de resolver los problemas traslativos. Además, no solo afecta a todas las demás subcompetencias sino que es la que las hace interactuar. Así, durante las instancias de traducción que presentan las distintas asignaturas, el alumno planifica el proceso de traducción y los resultados parciales obtenidos hasta el momento, activa las distintas subcompetencias, identifica problemas de traducción y aplica procedimientos para solucionarlos. Por lo tanto, esta subcompetencia está presente desde los primeros pasos por la traducción hasta los últimos años de estudio.

Por último, y para finalizar con el análisis del cuadro de competencia traductora, queda examinar cómo están presentes los mecanismos psico-fisiológicos en el plan curricular de la ESLE. Desde los primeros años de estudio, los profesores a cargo de las distintas cátedras intentan inculcar estos componentes actitudinales, cognitivos y estas habilidades en los alumnos. En un principio, sobre todo en primer año, el énfasis está puesto en ayudar a los estudiantes a darse cuenta de cuál es la postura que deben adoptar desde ese momento y para siempre para poder traducir. Luego, en años posteriores, la metodología de enseñanza aplicada lleva implícita la exigencia de esas actitudes. En realidad, se busca que los alumnos perciban la

importancia de contar con estos mecanismos para, en un futuro, poder hacer frente a los desafíos profesionales y laborales con los que se puedan encontrar. Además, y como puede observarse en el cuadro, estos mecanismos son necesarios y muy importantes para poder desarrollar cada una de las subcompetencias de la competencia traductora.

A lo largo de todo este capítulo, se ha intentado plasmar cómo el plan curricular del traductorado está basado en un modelo de competencia traductora. A la misma vez, hemos establecido relaciones con la propuesta metodológica de H. Albir expuesta en la monografía y hemos podido hallar varios puntos de encuentro. De esta manera, se ha podido evidenciar que los cambios introducidos en el plan curricular han estado relacionados no sólo a un modelo de competencia traductora, sino también a una propuesta pedagógica.

CONCLUSIÓN:

La traducción ha estado presente en todos los momentos de la historia y gracias a la labor realizada por los traductores es que se ha podido hacer el traspaso de la cultura y el saber de una generación a la otra; conocimientos que de otra manera hubiesen quedado perdidos en el tiempo. Sin embargo, la capacitación académica en el área de la traducción es relativamente nueva. La globalización y el crecimiento de las relaciones internacionales y la introducción de la traducción en las distintas ramas del saber son algunos de los factores que han creado la necesidad de que los traductores reciban una formación académica formal. Si bien en el imaginario social, las personas todavía no distinguen muy bien cuál es la diferencia entre un bilingüe, un intérprete o un traductor de inglés, los centros de estudios de formación académica para traductores se encargan de llevar a cabo esta labor y, así, existen carreras distintas para todas estas áreas. A su vez, los centros de estudios evalúan las necesidades que presenta el contexto en el que están inmersos y acomodan el plan curricular de las carreras a las necesidades profesionales y laborales que presente el lugar.

La forma de enseñanza de la traducción ha ido modificándose con el correr de los años; sin embargo, aún se adolece de estudios profundos y acabados que delimiten cuáles son las necesidades que la didáctica de la traducción debería contemplar y de validaciones empíricas de los modelos propuestos. Si se analiza la manera en la que se ha enseñado a traducir se ve que, por mucho tiempo, las únicas problemáticas de traducción han estado relacionadas con los campos de la gramática y la morfosintaxis, por lo que se trataría exclusivamente de una traducción literal en la que sólo se realiza una superposición de elementos léxicos. Si esta fuera la manera de traducir, entonces los traductores podrían fácilmente resolver los problemas utilizando un diccionario bilingüe o monolingüe; la realidad demuestra que en la práctica esto no es así.

Con respecto a la investigación en materia de traducción, se ve que los distintos campos de la traducción ya sea directa e inversa, jurídica, técnico-científica, literaria o audio visual presentan escasos estudios que formulen propuestas pedagógicas y que definan los espacios didácticos para abordar los estudios en cada una de estas áreas, ya sean objetivos, selección de material, formas de evaluación que se relacionen con las competencias que el traductor debe adquirir y que contemplen las necesidades laborales con las que el futuro traductor se encontrará.

Tomando en cuenta la propuesta pedagógica de Hurtado Albir (1999): “Enfoque por tareas de traducción”, y a partir de la correlación establecida en el tercer capítulo de esta monografía con el plan curricular de la ESLE, se pudo observar que se intenta seguir el mismo criterio adoptado por la autora. Es decir, encarar la enseñanza de la traducción en dos etapas, una de iniciación y otra de especialización. Así, en los primeros años de la carrera se busca que los alumnos afiancen los conocimientos de la lengua materna y de la lengua extranjera, ya que se considera que ese aprendizaje sienta las bases y brinda a los alumnos los conocimientos necesarios para realizar traducciones de calidad. Además, esta primera fase, también incluiría las materias relacionadas con la traducción directa (Teoría y Práctica de la Traducción I, II y III) que serían las encargadas de formar bases sólidas en cuanto a los conocimientos básicos sobre traducción, por un lado, y de preparar el campo de enseñanza para abordar el estudio de la traducción especializada, por otro.

Siguiendo esta línea de comparación y, luego de analizar el modelo de competencia traductora sugerido por el grupo PACTE, se llegó a la conclusión de que cada subcompetencia abarca las distintas asignaturas del plan curricular de la ESLE. De esta manera, se ha podido observar que, durante los primeros años de estudio, el alumno se focaliza en desarrollar, principalmente, la subcompetencia bilingüe y la extralingüística. Además, en esta instancia, el trabajo con las subcompetencias traslativa e instrumental se realiza sólo desde un plano más bien teórico. Luego, en los años posteriores, el énfasis está puesto en el desarrollo de estas dos últimas subcompetencias, debido a que se busca que el alumno concientice y mecanice el proceso traductor y que utilice, de manera eficiente, las herramientas informáticas y tecnológicas con las que cuenta para traducir.

En lo que respecta a la subcompetencia estratégica y a los mecanismos psicofisiológicos, se pudo detectar que están presentes a lo largo de los cuatro años de estudio de la carrera de traductorado. Por un lado, la subcompetencia estratégica regula todos los procesos que el alumno lleva a cabo en el trabajo de cada subcompetencia a lo largo del cursado. Por otro lado, los mecanismos psicofisiológicos comprenden actitudes y posturas que los profesores intentan desarrollar e inculcar en el alumno desde los primeros años de estudio, ya que se considera que es a través de ellos que el estudiante podrá solucionar los problemas o desafíos que pueda encontrar en su camino, tanto en la formación académica como en el campo laboral.

El plan curricular del Traductorado Público de la ESLE, es un plan metodológico que se ha flexibilizado y ha atendido a las necesidades específicas que

presenta el mercado laboral mendocino. Aunque las coincidencias no son en un cien por ciento, el plan curricular tiene muchos puntos de coincidencia con las dos propuestas adoptadas en esta monografía. Así, se ha demostrado que los tres factores de análisis confluyen y los objetivos de cada asignatura junto con la metodología de enseñanza adoptada, en donde se buscaron puntos de encuentro con los enfoques analizados en esta monografía, reflejan la presencia implícita de cada subcompetencia necesaria para llevar a cabo el proceso de traducción.

Hablar de traducción supone procesos dinámicos y esto hace que las distintas instituciones que ofrecen preparación académica en traducción deban generar sus propios métodos de enseñanza y, así, poder atender a las necesidades propias de su contexto. De cualquier modo, a partir de la correlación realizada en esta monografía se ha podido evidenciar que el plan curricular del Traductorado Público de la ESLE fue armado en base a un modelo didáctico como así también a un modelo de competencia traductora.

BIBLIOGRAFÍA:

ADI, J. (2005). *El traductor público en la sociedad mendocina: reconocimiento y difusión de la carrera de Traductor Público*. Escuela Superior de Lenguas Extranjeras, Universidad del Aconcagua, Mendoza.

FAVIO, A. (2003). *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research*. Amsterdam / Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.

HURTADO, ALBIR, A. (1999). *Enseñar a traducir, metodología en la formación de traductores e intérpretes*. España. Edelsa.

OROZCO, JUTORÁN, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

PIERANDREI, V.A. (2002). *Agentes de traducción*. Escuela Superior de Lenguas Extranjeras, Universidad del Aconcagua, Mendoza.