

¿Cómo traducir? De la teoría a la práctica pedagógica

por

SERGIO BOLAÑOS CUÉLLAR*

Departamento de Lingüística

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA



Se trata de mostrar que evidentemente sí es viable establecer puentes que permitan acercar los estudios teóricos de la traducción a la práctica profesional y pedagógica de esta disciplina. En primera instancia se reitera el carácter comunicativo del proceso de la traducción y se hace una propuesta pedagógica donde se pone especial énfasis en el papel activo que desempeña el estudiante como gestor autónomo de su proceso de aprendizaje y en la función del profesor como guía constante de esta actividad cognoscitiva. Se recalca, así mismo, la concepción de la traducción como procedimiento de resolución de problemas en las tres fases del proceso: en la lectura del texto original en L1, la producción de la traducción en L2 y la evaluación (crítica) del producto de esta actividad interlingüística e intercultural. Para ello se propone una serie de aspectos e interrogantes que sirven de guía de discusión en el salón de clases.

Palabras clave: Pedagogía de la traducción, la traducción como proceso comunicativo, aprendizaje centrado en el estudiante, análisis textual de la traducción, rango de equivalencia.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más interesantes que deben enfrentar los teóricos que estudian la traducción desde las diversas perspectivas existentes actualmente (p.ej. hermenéutica, funcionalismo, estudios descriptivos de la traducción, post-modernismo, estudios lingüísticos, etc.) tiene que ver con la posible relevancia de sus postulados teóricos en la práctica profesional y pedagógica de la enseñanza de la traducción. Desde los inicios de esta disciplina, ya varios autores (p.ej. F. Koenigs, 1982; V. Kapp, 1984) reconocieron explícitamente esta situación pro-

* sbolanoc@yahoo.com Profesor asociado. Departamento de Lingüística.

• Artículo recibido el 10-oct-03 y aprobado el 10-nov-03

blemática que, por un lado, ha llevado a un escepticismo creciente sobre el valor y la importancia de los estudios científicos de la traducción como tales y, por el otro, han puesto en duda la aplicabilidad directa, a la práctica profesional o pedagógica, de los desarrollos teóricos en este ámbito de estudio.

En relación con estos reparos cabe señalar que no *todo* conocimiento teórico debe tener necesariamente repercusión en la práctica de una actividad humana determinada, así éste sea su foco de atención. En algunas disciplinas esta transición entre el saber inicial y su aplicación en la práctica toma la forma de tecnologías diseñadas para este fin. Inicialmente, pues, tendría validez el hecho de realizar investigación en el área de los estudios de la traducción, sin que necesariamente estas indagaciones incidan directa y claramente en el mejoramiento de la actividad traductora tal cual. Es claro que los postulados teóricos de cualquier teoría de la traducción tienen el *potencial* para servir de base de la reflexión metodológica y pedagógica de la enseñanza de la traducción, aunque para ello sea necesario implementar una fase intermedia de 'transición' o 'adecuación' pedagógica que no siempre está presente –ni tiene por qué estarlo– en el andamiaje teórico inicial.

Por otra parte, otros autores (A. Neubert & G. Shreve, 1992:10; P. Kussmaul, 1995:5) consideran que, de todas maneras, la metodología de investigación en estudios de la traducción debe tener una clara orientación hacia la práctica, es decir, hacia la actividad traductora no como nos la *imaginamos* sino como en verdad tiene lugar en la realidad. Compartimos este enfoque empírico que pone de relieve la necesidad de observar la realidad de la actividad traductora, o sea, el proceso de la traducción, sin que con ello se niegue la posibilidad de hacer otras aproximaciones a este campo de estudio. Entre otras cosas, porque, como lo señalan G. Toury (1995:23) y K. Kaindl (1997:223), los estudios de la traducción (traductología o ciencia de la traducción) todavía se encuentran en fase de consolidación y el panorama que se presenta dista mucho de ser homogéneo. Así mismo, K. Kaindl (1997) y H. Kalverkämper (1999) nos muestran un panorama bastante prometedor pero también incipiente sobre la posibilidad de estudiar la traducción desde una perspectiva interdisciplinaria. En todo caso, consideramos que la diversidad y multiplicidad de enfoques enriquecen bastante la discusión sobre este tema y reflejan el creciente interés que despiertan hoy en día cada vez más los estudios de la traducción.

Así, pues, en el presente trabajo intentamos hacer una propuesta pedagógica que nos permita hacer la transición de los postulados teóricos que compartimos

hacia su aplicación en la enseñanza de la traducción. La propuesta teórica que acogemos la hemos desarrollado en otro lugar (S. Bolaños 1990; 1995; 1997; 1998; 2000; 2001; 2002) y, por ende, aquí sólo reiteraremos o pondremos énfasis en los aspectos que a nuestro entender sean pertinentes. Estas reflexiones teóricas son también el resultado de nuestra actividad pedagógica en el área de la enseñanza de la traducción durante los últimos dos lustros en diversas instituciones de educación superior.

A continuación presentaremos nuestra concepción de la traducción como un proceso comunicativo particular; mostraremos los principales lineamientos de nuestra propuesta pedagógica en forma de una serie de comentarios e interrogantes que guiarán el proceso de traducción en las tres etapas fundamentales que hemos postulado en el Modelo Traductológico Dinámico (MTD): La comprensión del texto original en L1, la elaboración de la traducción en L2 y la evaluación (crítica) del producto resultante.

2. LA TRADUCCIÓN COMO PROCESO COMUNICATIVO

Dentro del marco teórico del MTD, afirmamos que la traducción es un tipo de proceso comunicativo peculiar que se presenta cuando hablantes de dos lenguas diferentes carecen de un medio de transmisión lingüística común y se ven en la necesidad de acudir a un tercer participante, o sea el traductor (para textos escritos) o el intérprete (para textos orales), quien sí dispone del conocimiento lingüístico y cultural necesario para iniciar o reestablecer la comunicación. Este proceso consiste fundamentalmente en la recuperación del contenido semántico (qué dice el texto), pragmático (con qué propósito) y estilístico (de qué manera) expresado por el emisor en la lengua de partida en un texto determinado a través de un procedimiento de equivalencias, dando como resultado otro texto en la lengua de llegada.

Algunas veces aparece otro participante en el proceso: se trata del cliente, quien solicita el encargo de traducción. Estos cuatro participantes en el proceso comunicativo (emisor en L1, cliente, traductor, receptor en L2) están caracterizados desde una perspectiva social y psicológica. Pertenecen a un estrato social determinado; al momento de interactuar desempeñan un papel social determinado, tienen marcación de sexo, edad y oficio, y comparten o no cierta ideología; también disponen de una marcación psicológica propia relacionada con aspectos afectivos y cognoscitivos, como la motivación, el interés; la memoria, el conocimiento del entorno. Además están ubicados en coordenadas espacio-temporales

determinadas que no siempre coinciden (p.ej. el autor del texto original puede haber vivido en otra época, el lector del texto tiene el potencial de leer el texto en algún momento en el futuro), en un contexto histórico, económico, político, social e ideológico predominante en cada *linguo-cultura* (término recogido, entre otros, por J.House (1997) y que designa la naturaleza indisoluble de la diada *lenguaje-cultura*).

Desde el punto de vista comunicativo pueden interactuar gracias a que disponen de conocimientos especializados o competencias. El emisor y el receptor tienen competencia comunicativa en sus respectivas lenguas (L1 y L2). Además cuentan con competencia discursiva o textual que les permite producir y comprender diferentes tipos de textos y competencia cognoscitiva que corresponde a los conocimientos que han acumulado a lo largo de su vida y que pueden activar según se requiera en el proceso comunicativo. Además de las anteriores competencias, el traductor dispone de la competencia traductora, o sea, de la capacidad de transferir el contenido (semántico, pragmático y estilístico) del texto original en la lengua meta.

3. APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA A LA TRADUCCIÓN

Algunos autores (Holz-Mänttari, 1984:180 y H.P. Krings, 1986, citados por Kiraly, 1995:13; D. Robinson, 1997:265) han señalado de manera inequívoca que la orientación del aprendizaje en el salón de clases donde se enseña traducción aún corresponde a los esquemas tradicionales basados en las exposiciones magistrales (Ladmiral, 1977 y J.House, 1980:7-8, citados por Kiraly, 1995:7) o en el saber incontestable del profesor, quien se limita a 'corregir' las versiones de los estudiantes pero sin que medie discusión alguna sobre las características que hacen que una versión sea mejor o peor que otra.

Por lo tanto, consideramos que es indispensable recuperar el papel central que desempeña el estudiante de traducción, como gestor activo de su propio proceso de aprendizaje. Tanto el profesor como el estudiante deben saber que, desde el punto de vista cognoscitivo, básicamente hay dos tipos de procesos que tienen lugar cuando se traduce. En primera instancia hay una serie de procesos inconscientes (A. Neubert & G. Schreve, 1995:45; D. Kiraly, 1995:41-42) o subliminales (D.Robinson, 1997:95) y otros de carácter consciente. Según Robinson (1997:96, 98-99), utilizando dos tríadas introducidas por Ch.S. Peirce (1931-66), el traductor comienza su labor a partir de una intuición, de algo instintivo acerca de lo que significa una palabra o una frase, que corresponde al

instinto o a la *abducción*; luego empieza a traducir esas palabras y frases en un movimiento que lo lleva de una a otra lengua y viceversa, encontrando las similitudes y diferencias entre las palabras, las frases y las estructuras, lo cual corresponde a la *experiencia* o a la *inducción* y, con el tiempo, sublima soluciones específicas a determinados problemas experimentados hasta lograr formar patrones de comportamiento más o menos inconscientes; esto último corresponde al *hábito* o a la *deducción*.

Así, parece existir un nexo muy estrecho entre los procesos conscientes e inconscientes que tienen lugar en la mente del traductor en cuanto estos últimos pueden hacerse conscientes una vez se hayan interiorizado gracias a la experiencia que gana el traductor cada vez que realiza su labor. Obviamente, es claro que la intuición se desarrolla en cada individuo de manera distinta dependiendo de los casos de traducción a los que se ve expuesto cuando traduce; pero que de ésta se puede pasar a una fase consciente, que tiene la característica de poder ser discutida inter-individualmente.

Lo anterior tiene una incidencia directa en la actividad pedagógica en el salón de clase en la medida en que la traducción, dentro de esta misma perspectiva cognoscitiva, se concibe como una actividad de *resolución de problemas*. Así, pues, parte fundamental de la tarea que realiza el profesor de traducción consiste en guiar a los estudiantes en la ubicación de los problemas de traducción que ellos perciben, sea de manera intuitiva o consciente. Posteriormente debe suministrarles un asidero teórico que les permita describir, concientemente, los problemas que han encontrado en su ejercicio de traducción (en nuestro caso hemos utilizado el MTD como punto de referencia teórico). Una vez descritos, puede empezar la discusión acerca del por qué un caso determinado constituye un problema (p.ej. no se conocen todas las acepciones de la palabra, la estructura es estilísticamente inusual, se han roto las expectativas del lector de acuerdo con el tipo de texto del ejercicio, etc), y plantear las diversas soluciones posibles sopesando las ventajas y las falencias. Aquí el estudiante comprende que no existe *una sola* opción viable, sino que pueden existir varias, siempre y cuando estén adecuadamente sustentadas.

De esta manera se puede romper el 'circulo' inductivo –y quizá también vicioso- que se observa a menudo en el salón de clases cuando el profesor, en vez de presentar una sustentación racional sobre la elección de una opción de traducción sobre otra, se conforma con decir que lo que sucede es que a él 'le suena mejor esta opción'. Este 'sonar' intuitivo, importante como punto de partida

del proceso de análisis de los problemas de traducción, debe salir del plano totalmente subjetivo o de lo contrario nos veremos en una sin salida: lo que le 'suenan' bien o mejor al profesor, no es necesariamente lo que le suena bien o mejor a los estudiantes y, por lo tanto, salvo por la (supuesta) autoridad (*magister dixit*) y no por una reflexión racional habrá que aceptar la versión que propone el profesor.

Entendemos que este profesor capaz de reflexionar y discutir racionalmente con sus estudiantes los problemas de traducción que se encuentran en el salón de clases constituye hasta cierto punto una idealización de lo que debería ser este docente. Sin embargo, paulatinamente, con el paso del tiempo, y siempre y cuando mantenga una actitud y una disposición positiva hacia la investigación constante acerca de lo que ocasione problemas, el profesor perfeccionará su competencia docente y podrá estar en capacidad de discutir con sus estudiantes las soluciones propuestas a los diversos problemas de traducción.

Es claro que no se trata de una tarea nada fácil y que precisamente esto hace que la docencia en traducción sea una de las actividades profesionales en lenguas más exigentes, pero igualmente más satisfactorias a las que uno se pueda dedicar. Como docentes, pues, con cada problema nuevo de traducción que enfrentamos junto con nuestros estudiantes, no sólo ellos sino nosotros mismos aprendemos algo nuevo. No hay que olvidar que también los profesores perfeccionamos constantemente nuestra competencia traductora.

Así, pues, sólo una adecuada actividad reflexiva y consciente de resolución de problemas en el salón de clases permitirá, con el tiempo, que la competencia traductora ('inteligencia lingüística', D. Robinson, 1997:58) de los estudiantes se consolide y aumente. Por supuesto, este enfoque, además, exige que el profesor tenga no sólo experiencia como traductor profesional y docente del área, sino que, para su actividad pedagógica, disponga de sólidos conocimientos de las lenguas que trabaja, que conozca muy bien las gramáticas respectivas y sobre todo que posea un saber amplio y consciente del uso de las lenguas correspondientes y las diversas tipologías textuales disponibles en ellas. Todo esto, obviamente, aunado a una competencia cognoscitiva sobre diversas áreas del saber, generales y especializadas.

De igual manera, en la medida en que los estudiantes sean conscientes y manejen su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma, se logrará inculcar en ellos el sentido de auto-confianza y auto-estima, lo cual se reflejará, en términos prácticos, en su capacidad de negociación de sus encargos de traducción en cuanto

podrán sustentar ante el cliente, de manera convincente, el esfuerzo que requiere la traducción de un texto determinado. También sentirán orgullo por el desempeño de su profesión y paulatinamente se incrementará la velocidad con que trabajan.

4. PROPUESTA PEDAGÓGICA

A continuación presentamos los principales aspectos que consideramos deben tenerse en cuenta en la implementación de un metodología de trabajo en el salón de clase, donde fundamentalmente se guía al estudiante, mediante la formulación de preguntas, en el desarrollo de su competencia traductora durante las tres fases fundamentales del proceso de traducción: la comprensión del original en L1, su traducción en L2 y la revisión o evaluación del producto final.

4.1 FASE DE COMPRENSIÓN DEL ORIGINAL EN L1

Con base en la ubicación que hicimos de la traducción en el proceso comunicativo, podemos plantear en el aula de clase los siguientes interrogantes, destinados a hacer conscientes a los estudiantes acerca de la situación comunicativa en la que se presenta el texto que se va a traducir:

4.1.1 ¿Quién es el emisor del texto?

4.1.2 ¿Quién es el receptor potencial?

4.1.3 ¿Qué busca lograr el emisor mediante su texto? (informar, persuadir, convencer, conmover, etc)

4.1.4 ¿Hay un cliente claramente identificado?

4.1.5 ¿Cuál es el contexto? (tiempo, espacio; marcadores sociales, históricos, económicos, ideológicos pertinentes)

4.1.6 El texto como unidad lingüística en la traducción

Tal como ya lo señalamos, el emisor produce un texto en L1, por motivación propia o incitado por el cliente, de acuerdo con las normas disponibles en su lengua para la creación de los textos que puedan realizar su propósito comunicativo. El traductor inicia el proceso de lectura del texto en L1 e intenta comprenderlo a cabalidad.

4.1.7 ¿De qué tipo de texto se trata? Aquí puede ser relevante tomar en cuenta una tipología textual como la que propone K. Reiss (2000:27ss), en la cual los textos se clasifican de acuerdo con el énfasis que despliegan. Así, habrá

textos centrados fundamentalmente en el contenido, que ilustran la función informativa del lenguaje, por ejemplo, noticias, informes, documentos oficiales y la bibliografía especializada en humanidades, ciencias naturales y otros campos técnicos, los cuales al ser traducidos deben mantener constante su contenido, puesto que su función comunicativa es básicamente informar. Aparecen también los textos cuyo énfasis está en la forma. En ellos se activa sobre todo la función expresiva del lenguaje, por ejemplo, los textos literarios en prosa o en verso como poesías, ensayos, cuentos y novelas, donde, al traducirlos hay que prestar especial atención no sólo al contenido sino también a los recursos formales que se emplean en su elaboración (p.ej. metáforas, aliteraciones, rimas, etc.), ya que su función comunicativa no solamente es compartir la experiencia vivencial del autor, sino hacerlo con el deleite estético que produce el manejo de los recursos expresivos del lenguaje. Figuran, además, los textos vocativos, que ponen de relieve la función apelativa del lenguaje, como la propaganda política, los anuncios publicitarios y los sermones. En la traducción de estos textos se debe tratar de conservar un efecto análogo al que ha producido el original en la lengua de partida, por cuanto su función comunicativa está dada en términos de modificar la conducta del receptor ya sea persuadiéndolo, convenciéndolo, disuadiéndolo, etc., de creer o hacer algo. Finalmente aparecen los textos audiomediales, como las noticias, los reportajes o los dramatizados que se presentan por radio y televisión, en donde no sólo es importante el componente lingüístico del texto, es decir qué se dice (contenido) y cómo se dice (forma), sino también el medio de ayudas visuales y acústicas que lo acompañan. En este caso para la traducción de estos textos se hace indispensable, entre otras cosas, tomar en cuenta el movimiento de los labios de los hablantes, si se trata de un doblaje, y el número de palabras requeridas en la subtitulación. Por lo tanto, es común encontrar que en estos textos se presentan reducciones, modificaciones y omisiones del original debido a las limitaciones que imponen estos medios de comunicación. En este último caso diríamos que el punto de partida es una traducción, pero que, por razones del medio de transmisión, debe ser alterado o adaptado. Por lo tanto, lo que se transmite es la traducción 'modificada'.

En síntesis, en el análisis de los tipos de textos (expresivos, informativos, apelativos y mediales) es importante que el profesor muestre a los estudiantes que en cada tipo de texto predomina una función comunicativa del lenguaje (p.ej. informar, convencer, persuadir, etc.) pero que, así mismo, no hay tipos de textos 'puros', es decir, que siempre será posible observar cierta 'mezcla' de funciones comunicativas en todo texto. Por lo tanto, es necesario que, durante la lectura del texto, el profesor ayude a los estudiantes a identificar aquellos marcadores o índices que nos muestran cuál énfasis comunicativo se 'activa' en los

diferentes apartes del texto. Esta actividad de una u otra función lingüística en el texto dependerá del propósito comunicativo que quiera realizar el emisor, quien de esta manera organizará el contenido y la forma de su texto.

4.1.7 ¿Cuáles índices textuales nos indican su pertenencia a uno u otro tipo de texto? (título, subtítulo, estructura global, nivel de lengua, discurso directo/indirecto, diálogo, modo discursivo predominantemente argumentativo, descriptivo o narrativo). Un índice muy importante que ayuda a determinar el tipo de texto tiene que ver con el modo discursivo, es decir, la forma como aparece entrelazada la información en el texto. Tradicionalmente se sabe que se puede describir, argumentar o narrar algo en un texto. Estos modos discursivos no son excluyentes, así que es posible que en un mismo texto encontremos descripción, narración y argumentación, entremezclados con diversos énfasis. Igual que en el caso anterior de la tipología textual de Reiss, aquí es necesario reconocer que el uso que hace el autor de uno u otro modo discursivo está estrechamente ligado a su propósito comunicativo, conforme al cual articula el contenido y la forma de su texto.

4.1.8 Comprensión del contenido (referencial, denotativo) del original y verificación mediante la elaboración de preguntas, cuyas respuestas dadas por los lectores en L1 coincidan en gran medida. Así se asegura un consenso mínimo intersubjetivo sobre el contenido del texto.

4.1.9 Detección de posibles problemas de comprensión por diversas causas (palabras desconocidas, estructuras inusuales, giros idiomáticos, etc.). El profesor empieza a guiar a los estudiantes en el uso de los diccionarios bilingües y monolingües en L1, tratando de mostrarles, entre cosas, cómo debe leerse la información que suministran estas fuentes lexicográficas, qué ventajas y qué limitaciones tienen.

4.1.10 Comprensión y discusión del contenido connotativo, de lectura subjetiva, que presente el texto. Deben analizarse los diversos significados adicionales que tienen las palabras en la linguo-cultura de L1. Generalmente se trata de palabras y expresiones cuyo significado está fuertemente marcado por connotaciones de diversa índole: política, religiosa, sexual, etc.

4.1.11 Lectura *quirúrgica* del texto

Esta corresponde a un segundo tipo de lectura que debe realizar el traductor y que ya no busca simplemente comprender el contenido del texto original, sino

escudriñar cuidadosamente de qué manera se ha ‘construido’. Es decir, se trata de un ejercicio de segunda instancia que muestre el armazón (la textura) del texto o, en otras palabras, que nos permita ‘desmontarlo’. Esta información es vital, por cuanto le permite al traductor tener conciencia más clara acerca de los medios lingüísticos a los que ha acudido el emisor al elaborar su texto y de los matices particulares pragmáticos, semánticos y estilísticos que se ‘escapan’ en una lectura inicial, ‘normal’ del texto. Quizá en este punto escritores y traductores coinciden, puesto que leen el texto ya no sólo para saber qué dice sino sobre todo para descubrir cómo está hecho.

4.1.12 ¿Cómo está hecho el texto, o sea, qué particularidades presenta en los diversos niveles textuales (semántico, pragmático, estilístico lexical, estilístico sintáctico y semiótico)? En este punto no sabemos con antelación qué particularidades se van a actualizar en la lectura del texto. Eso sí, contamos con la guía que nos suministra el tipo de texto y el modo discursivo que hayamos identificado.

4.1.13 Con base en la lectura anterior, ¿cuáles problemas potenciales de traducción se vislumbran desde ya a nivel general y particular? Aquí cada estudiante podrá expresar su opinión sobre cuáles aspectos del original plantean potencialmente problemas para la traducción. El profesor guiará la discusión tratando de establecer los puntos de acuerdo y desacuerdo que hayan surgido. Esta información se contrastará con la que surja cuando efectivamente se haya traducido el texto. Las coincidencias en el resultado de este contraste nos indicará paulatinamente de qué manera los estudiantes van consolidando su capacidad de predicción sobre posibles problemas de traducción, la cual hace parte de su competencia traductora y tendrá incidencia, entre otras cosas, en la velocidad con que puedan describirlos, analizarlos y resolverlos.

4.2 FASE DE PRODUCCIÓN DEL TEXTO (=TRADUCCIÓN) EN L2

Se realiza la lectura adicional del texto para comprender cabalmente su contenido y desentrañar matices semántico-pragmáticos particulares. No basta con tener ‘una idea’ acerca del contenido del texto; es necesario comprenderlo en su globalidad y en todas y cada una de sus particularidades. Principio básico – obvio pero que a veces se olvida: no se puede traducir lo que no se entiende. Aquí el profesor guiará a los estudiantes en la utilización de los diferentes diccionarios monolingües, bilingües y multilingües, según sea pertinente. También les indicará cómo acudir a otras fuentes de información bibliográfica tradicional (enciclopedias, manuales, textos especializados, etc.), a los principales motores

de búsqueda de Internet y a las fuentes primarias de información, o sea, los expertos de las respectivas áreas del saber. Inculcar esta actitud investigadora, constante y consciente, debe ser una de las tareas más importantes que ha de realizar el profesor.

Vale la pena señalar que, además, el profesor debe mostrar a los estudiantes, en cuanto sea posible, cuáles son las particularidades tipológicas de las lenguas de trabajo, es decir, si, por ejemplo, se trata del alemán y el inglés, deberá indicar que el alemán es una lengua que se caracteriza por la utilización de partículas de modalización (*ja, aber, wohl, doch, etc.*) que indican, entre otras cosas, el grado de certeza que tiene el hablante acerca de lo que está afirmando y el énfasis que le quiere dar a una expresión determinada. El inglés, en cambio, carece de este mecanismo pero utiliza en su lugar la posibilidad de alterar el orden canónico de los constituyentes oracionales para marcar un énfasis en particular (p.ej. *That I didn't mean vs I didn't mean that*), aunque con un uso mucho menos difundido que el de las partículas en alemán. Otros aspectos como el manejo de los marcadores discursivos culturalmente diferentes entre estas dos lenguas han sido estudiados por J. House (1998:84). Por su parte, Ch. Schäffner (1998:184) ha investigado el uso de marcadores ilocutivos, o sea de intencionalidad, relacionados con la vaguedad (*hedges*) también en inglés y alemán. I. Mason (1998:172) analizó el caso de la utilización de oraciones coordinadas en inglés y su contraparte de yuxtapuestas en francés. En fin, en cuanto sea posible, el profesor deberá estar al tanto de los resultados más recientes de las indagaciones no sólo en el campo del análisis textual interlingüístico, sino también acerca de los estudios semánticos, pragmáticos y estilísticos donde se caracterizan tipológicamente sus diferentes lenguas de trabajo.

4.2.1 Segmentación del texto en unidades de traducción. Si bien es claro que siempre lo que se traduce es un *texto*, las limitaciones propias de procesamiento de información en la mente (memoria a corto plazo, capacidad de comprensión y retención del mensaje) no permiten que el traductor procese (=entienda en L1) y traduzca (en L2) al mismo tiempo más allá de frases, partes de oraciones y, algunas veces, oraciones cortas (los resultados de la investigación de D. Kiraly (1995:86) sobre Protocolos en Voz Alta confirman esta afirmación). Esto no quiere decir, sin embargo, que el traductor no entienda primero el significado de la frase, la parte oracional o la oración dentro de su contexto inmediato; o sea, la frase y la parte oracional en la oración completa y la oración dentro del párrafo correspondiente. De otro lado, el profesor debe comprender que tanto él como los estudiantes pueden segmentar el texto de diferente manera

de acuerdo con su capacidad de procesamiento lingüístico, por lo cual no debe intentar imponer *a priori* una unidad de traducción predeterminada.

4.2.2 Iniciación del proceso de escritura en L2. El estudiante empieza a elaborar una primera versión de la traducción en la cual debe prestar especial atención a los niveles pragmático y semántico, es decir, al propósito comunicativo y a su presentación en el contenido del texto. En las versiones posteriores realizará los ajustes estilísticos del caso. Este proceso de escritura difiere del que realiza el escritor en su propia lengua por cuanto, en la traducción, el punto de partida, o sea, el original ya existe, y la escritura del texto traducido debe ceñirse a lo que éste dice. Esta capacidad que va desarrollando el estudiante de escribir textos en la lengua de llegada de una manera ‘estilísticamente auténtica’ también hace parte de la competencia traductora (S.Campbell, 1998:56) que ya mencionamos.

4.2.3 Rango de equivalencia

Desde el momento mismo en que comienza el proceso de traducción, el estudiante debe preocuparse por ser fiel al original, lo cual quiere decir que debe construir un texto en L2 que sea ‘equivalente’ al texto inicial en L1. Aquí entendemos la equivalencia como el proceso mediante el cual se ‘reconstruye’ en una linguo-cultura de llegada el contenido semántico del texto de partida, inmerso en otra linguo-cultura, que corresponde a un propósito comunicativo del autor, el cual puede inferirse a partir de los diversos marcadores textuales del original. En algunos tipos de textos, especialmente los literarios, es posible que la morfosintaxis misma o incluso la fonología del original tengan una implicación semántica, en cuyo caso, dada la ausencia de simetría o correspondencia en la sintaxis de las dos lenguas involucradas, el estudiante intentará reproducir un efecto análogo al del original (p.ej. relieve de un sonido o grupo de sonidos en particular, aliteración, rima, ritmo, giros sintácticos, etc.) acudiendo a los recursos de los que dispone la lengua de llegada. En vista de la diversidad de medios expresivos con los que cuentan las dos lenguas que participan en el proceso, es posible que haya más de una alternativa, más o menos satisfactoria, de reproducir este tipo de efectos lingüístico-estéticos. Esto se ilustra claramente en el caso de las diversas traducciones de un mismo autor clásico que haya escrito en verso, por ejemplo, las traducciones de *La Iliada* de Homero al español (A. Ramírez, 2000:31).

Ahora bien, cuando se habla de la equivalencia entre el texto de partida y la traducción, esto no quiere decir que se trate de una relación unívoca, es decir, que para cada elemento del original deba existir uno y solamente un elemento

correspondiente en la lengua de llegada. Precisamente, la tarea del traductor consiste en encontrar la(s) opción(es) equivalente(s) y analizar cuidadosamente los siguientes aspectos:

4.2.3.1 ¿Se reproduce en la opción seleccionada adecuadamente el contenido semántico del original en la linguo-cultura de llegada?

4.2.3.2 ¿La opción seleccionada corresponde al propósito comunicativo del original en la linguo-cultura de llegada?

4.2.3.3 ¿Estilísticamente es ésta la opción más apropiada en la lengua meta según la marcación de nivel de lengua, complejidad, frecuencia de uso, etc.?

La respuesta afirmativa a los anteriores interrogantes nos permite encontrar una o varias opciones de equivalencia válidas para el caso que estemos analizando. Denominamos a este grupo de opciones válidas de equivalencia *rango de equivalencia*. La preferencia por una u otra opción dentro del rango de equivalencia deberá analizarse en cada caso en particular y dependerá del tipo de texto que se esté traduciendo y del co-texto (lingüístico) y el contexto (cultural en sentido amplio) inmediatos donde se ubique el caso en cuestión.

Según nuestra concepción de traducción, basada en la fidelidad al original, en cuanto se mantenga la equivalencia semántico-pragmática del original en el texto de llegada, consideramos que sólo este tipo de actividad interlingüística e intercultural puede denominarse *traducción*. Contrario a lo que sostiene D. Robinson (1997:193), consideramos que ser fiel al original, es decir, intentar conservar esta equivalencia semántico-pragmática en la linguo-cultura de la lengua de llegada, sí es posible. Y esto no riñe con el hecho de que también se tengan en cuenta ‘las exigencias y las expectativas de la gente real en el mundo real’. Pero si lo que solicita la gente (el cliente) es que a partir del texto original en L1 se haga un resumen, una ampliación, un comentario, una adaptación en L2, ¿por qué insistir en denominar a este proceso *traducción*? Si, con E-A. Gutt (1998), reconocemos que la traducción es un tipo particular de manifestación discursiva (un tipo de texto, podría decirse), aquellos otros productos textuales que se realizan a partir de un texto original, y que no son fieles (=equivalentes semántico-pragmáticamente) a éste, simplemente deberían llamarse como lo que son, es decir, otros tipos de realizaciones discursivas: resúmenes, ampliaciones, comentarios u adaptaciones. No hay razón alguna, pues, para que forzosamente el término traducción los abarque.

4.2.4 Identificación de problemas de traducción. Partimos del presupuesto de que al hacer concientes (identificar, describir, explicar y solucionar) los problemas que va encontrado en su actividad, el estudiante de traducción empieza a desarrollar su competencia traductora. Por ello, en esta fase empieza a describir los problemas en los diversos niveles textuales del MTD, analiza su posible causa y propone una solución. Así mismo, revisa la solución propuesta en el contexto correspondiente en L1 y L2 para verificar su equivalencia textual. Se trata de un procedimiento de doble vía, de una lengua a otra, de constante tanteo; si se permite la metáfora, podría hablarse de ir armando un rompecabezas.

4.2.5 ¿Los problemas detectados son fundamentalmente estilístico-lexicales y se deben al uso de una jerga profesional o un registro regional (dialecto) o social (sociolecto) particular de un grupo de hablantes? Si bien el análisis del aspecto lexical y terminológico es esencial para que el traductor pueda realizar su labor, también debe recordarse que el léxico es tan sólo uno de los niveles constitutivos del texto. La estructura sintáctica del texto, es decir, el orden en que aparecen las palabras en oraciones, éstas en párrafos y los párrafos en el texto tiene también un significado determinado que escapa al análisis lexical o terminológico tradicional. Debe recordarse que el texto sigue siendo una unidad comunicativa entretejida en diferentes niveles (lexical, sintáctico, semántico, pragmático, semiótico) que se activarán con mayor o menor énfasis dependiendo del tipo de texto que se trate y del modo discursivo que en él se utilice. Además, también hay que recordar que cuando se traduce se escribe, y el proceso de escritura no resulta automáticamente de una colección de redes terminológicas conceptuales, por más elaboradas que éstas sean. Siempre será necesario incorporarlas al texto mediante su redacción. Y el texto traducido será leído como tal, es decir, como un tejido informativo y no como un conglomerado de términos inarticulados.

4.2.6 ¿Se pueden reproducir estas mismas particularidades lexicales en la traducción y de qué manera?

4.2.7 ¿Qué se gana y qué se pierde en este proceso de establecimiento de equivalencias lexicales particulares? Es un hecho reconocido que las lenguas organizan de diferente manera sus relaciones semánticas lexicales; por lo tanto, no debe esperarse que haya una *total* coincidencia en el campo semántico que abarcan las palabras en las dos lenguas involucradas. En otras palabras, cada lengua realiza una parcelación particular de la realidad en la que ésta se utiliza. Aquí también hay que prestar atención a los calcos (p.ej. ingl. *evidence*, esp.

evidencia) o a los cognados, en donde la similitud formal entre las palabras puede llevar a pensar equivocadamente que deben compartir también el mismo significado.

4.2.8 ¿Los problemas detectados son fundamentalmente estilístico-sintácticos y se refieren a un uso particular de estructuras simples, coordinadas o subordinadas que reflejan una mayor o menor densidad de información? La densidad de información (C.Fabricsius-Hansen, 1996) tiene que ver con la forma como se distribuye la información en la estructura sintáctica de las lenguas involucradas. Esto está estrechamente ligado a la complejidad sintáctica de la lengua y se refleja sobre todo en la tendencia a realizar construcciones subordinantes o paratácticas. El alemán se caracteriza por emplear habitualmente construcciones con uno, dos, tres o incluso cuatro grados de subordinación; en tanto que otras lenguas, como el español, generalmente emplean uno, dos y extraordinariamente tres grados de subordinación. También en alemán es común encontrar grupos nominales con una elevada densidad informativa, dado que se yuxtaponen varios nombres en un solo grupo. Al ser traducido a otra lengua con menor densidad informativa ya no se podrá expresar mediante un simple grupo nominal sino que habrá que utilizar toda una frase: al. *Nahost-Friedensplan*; esp. Plan de paz en el Cercano Oriente.

4.2.9 ¿Se puede reproducir en la lengua de llegada una estructura oracional análoga que refleje una densidad de información similar? Aquí debe prestarse especial atención al hecho de no hacer calcos sintácticos de la lengua de origen, para lo cual es necesario tener muy presente cuáles son los procedimientos sintácticos característicos de presentar la información que tienen las lenguas involucradas en el proceso de traducción. En el salón de clases es importante que el profesor de traducción haga conscientes a los estudiantes del hecho de que la estructura sintáctica del original casi, en sentido figurado, tiene un imán con una fuerza de atracción tan grande que hace que la versión en lengua de llegada tenga un sesgo de calco sintáctico más o menos fuerte. Debe hacerse, pues, un esfuerzo consciente por no caer en este campo de atracción.

4.2.10 ¿El texto se caracteriza por ser predominantemente narrativo, descriptivo o argumentativo?

4.2.11 ¿Se puede conservar en la traducción este predominio del modo discursivo del original?

4.2.12 ¿Los nexos (conectores) y referencias (endofóricas y exofóricas) intraoracionales, interoracionales e interpárrafos que aparecen explícitamente o que están implícitos en el original pueden reproducirse sin mayor inconveniente en la traducción, dejándolos explícitos o implícitos según sea el caso, en tanto aseguren la cohesión del texto? En general se reconoce que la traducción tiende a ser más explícita que el original. Esto se puede deber al hecho de que los nexos implícitos en el texto de partida no necesariamente funcionan de manera discursivamente adecuada en el texto de la lengua de llegada. Así, en el salón de clase el profesor se esforzará por ayudar a que los estudiantes se sensibilicen en general frente a la diferencia del manejo de la información (implícita/explicita) en los textos de las dos lenguas involucradas, teniendo presente siempre que tampoco hay ni debe existir isomorfismo en la forma de presentación de la información entre las lenguas. Punto crucial aquí también lo constituye, pragmáticamente hablando, el manejo de la información compartida o presupuesta para los receptores del original y la manera como esta estructura presuposicional se puede reproducir para los receptores de la traducción en la lengua de llegada.

4.2.13 ¿Se ha identificado y se puede reproducir en la traducción la secuencia temática del original? La secuencia temática corresponde a la forma como se relacionan en el texto los temas que se van desarrollando en él. Esta secuencia es esencial para asegurar la coherencia del texto, por cuanto nos permite reconocer de qué se está hablando, si se mantiene el mismo tema o hay desplazamiento temático progresivo y si se introducen digresiones o ampliaciones de la información. En la etapa inicial del análisis de la secuencia temática del texto es importante que se analice la relación entre el título del texto y el contenido que presenta, para determinar si éste es descriptivo o más bien alegórico o alusivo al tema por desarrollar. Tradicionalmente se ha recurrido a las nociones de tema-remata para indicar lo que es información vieja o conocida (tema) frente a lo que resulta nuevo y desconocido (remata). Este concepto puede ser útil siempre y cuando se logre superar el límite oracional y se muestre la dinámica de información (vieja-nueva) entre oraciones, entre párrafos, hasta lograr visualizar la estructura temática informativa en todo el texto. En el salón de clase, inicialmente el profesor mostrará a los estudiantes de qué manera se desarrolla la secuencia temática en el primer párrafo del texto que estén analizando y a manera de ejercicio ellos analizarán la porción textual restante.

4.2.14 ¿El esquema argumentativo del original se ha identificado y se puede reproducir en la traducción? El esquema argumentativo se relaciona básicamente con el propósito comunicativo que tiene el emisor del texto. Si, el emisor del

texto es un periodista y lo que desea es simplemente informar, dar a conocer una serie de hechos que han ocurrido en un lugar determinado en un momento dado, entonces acudirá fundamentalmente a un modo discursivo descriptivo, donde los eventos, los participantes y las circunstancias se concatenan de tal manera que la información pueda ser entendida fácilmente por el receptor. En este caso el esquema argumentativo que se despliega es prácticamente inexistente. En cambio, si además de informar de manera neutral sobre los acontecimientos, el periodista toma partido a favor o en contra de alguna hipótesis sobre por qué se presentaron los hechos de la manera como ocurrieron, entonces su propósito comunicativo no es sólo informar sino, quizá, convencer o persuadir a los lectores de que su interpretación de los hechos es acertada. Entonces tiene que recurrir al modo discursivo argumentativo. Existen varias estrategias argumentativas que varían, así mismo, en su complejidad. La más sencilla de ellas es la ejemplificación. Cuando después de haber hecho una afirmación, el emisor quiere reforzarla, entonces presenta ejemplos (casos) que puedan corroborar el contenido de su afirmación. También puede utilizarse un esquema argumentativo más complejo como el deductivo, en donde se hace una afirmación general y después se respalda mediante la inclusión de otras afirmaciones particulares que se desprenden (de manera lógica o por presuposición) de la primera. Existe otro mecanismo de argumentación que podemos denominar inductivo, en cuyo caso se parte de una serie de afirmaciones de carácter particular, que están entrelazadas entre sí, de tal manera que una vez presentadas se pueda inferir una afirmación más general que las abarque. En la traducción se reconoce que existen diversos esquemas argumentativos que se activan de diferente manera en los distintos textos que se traducen de una lengua a otra. Lo importante aquí es que el profesor de traducción ayude a que sus estudiantes reconozcan las relaciones lógicas (p.ej. de concesión, consecuencia, restricción, etc.), así como los esquemas argumentativos (p.ej. inductivos, deductivos, por ejemplificación, etc.) que se presentan en el texto original y que, dada la hipótesis de que estos tienen cierto carácter universal como esquemas de pensamiento, enseñe a los estudiantes cómo deben comprenderse y reproducirse de manera análoga en el texto traducido.

4.2.15 ¿Los aspectos presupuestos o inferidos del original pueden reproducirse también en la traducción mediante presuposiciones o inferencias? Punto estrechamente relacionado con lo que ya se discutió en 4.2.11 sobre los nexos explícitos e implícitos.

4.2.16 ¿Se puede conservar en la traducción el propósito comunicativo global del original? Es bueno subrayar que si efectivamente se trata de una traduc-

ción, el propósito comunicativo que *aparece* textualizado en el original, es decir, en la estructura de este texto, debe conservarse en la traducción. Si, por ejemplo, el original es un texto predominantemente informativo descriptivo, debe seguir siéndolo en la traducción; si es un texto expresivo, como los textos literarios, tampoco tiene por qué cambiar su naturaleza. Por otra parte, si el cliente solicita que, por ejemplo, a partir de un texto informativo descriptivo resulte un texto publicitario apelativo, lo primero que debe aclararse es que *no* se trata de una traducción, sino de otra manifestación discursiva, que podríamos –y deberíamos– denominar adaptación. Así mismo, es posible que otro cliente solicite que a partir de un texto informativo descriptivo se haga un resumen. Pues bien, este *tampoco* es un caso de traducción; se trata de elaborar un resumen a partir del original y no de traducirlo. Estos y otros similares no son casos de traducción precisamente porque en ellos se ha alterado significativamente tanto la estructura semántica del original, así como su propósito comunicativo. En nuestro primer ejemplo con el texto publicitario en L2 ya no buscamos informar sino más bien convencer, persuadir, etc., algo que no aparece en el original. El resumen tampoco es un caso de traducción porque se ha alterado el contenido y la forma de presentarlo en el original; este se ha abreviado de manera más o menos arbitraria siguiendo el parámetro de lo que puede ser relevante para quien realiza el resumen. Es posible que al traductor se le solicite que realice estas transformaciones discursivas, pero automáticamente él no tiene por qué estar en capacidad de realizarlas, puesto que para ello se requiere ya no solamente competencia traductora sino competencia específica para resumir, adaptar, ampliar, etc., textos. En todo caso si logra adquirir y perfeccionar su competencia en la lengua de llegada, lo cual obviamente es un *desideratum*, el traductor, como experto interlingüístico e intercultural, podrá realizar estos encargos; sin embargo, reiteramos, en este caso no se tratará de traducciones.

4.2.17 Con base en la reflexión anterior, ¿se va a modificar el propósito comunicativo del original por solicitud del cliente reconociendo que probablemente ya no se trate de una traducción sino de un resumen, una adaptación o una paráfrasis u incluso de un cambio del tipo textual del original?

4.2.18 ¿Cuáles signos no verbales presenta el original, cómo se articulan con el contenido y el propósito comunicativo del texto y de qué manera se pueden reproducir en la traducción?

4.2.19 ¿Se puede ‘compensar’ de alguna manera algún caso de falta de equivalencia que se haya presentado en un nivel textual determinado, por ejemplo,

una connotación de una palabra mediante una frase idiomática que evoque un significado similar en los receptores de la traducción?

4.2.20 ¿Se ha sopesado un número suficiente de soluciones alternativas de un rango posible tomando como eje la equivalencia semántico-pragmática, es decir, el contenido y el propósito comunicativo correspondientes? (Véase el aparte sobre *rango de equivalencia*).

4.2.21 Elaboración de la primera versión de todo el texto traducido. Aquí debe prestarse especial atención a que se haya dado cuenta de *todo* lo que aparece en el original. Esto quiere decir que el traductor se esfuerza por aprehender y comprender el contenido semántico y el propósito comunicativo del original utilizando lo mejor de sus capacidades y habilidades. Al reconocer la diversidad y singularidad de cada una de las lenguas involucradas en el proceso de traducción, se entiende claramente que no puede existir una simple ‘transferencia’ estructural y literal de una lengua a otra. Lo que tradicionalmente se ha denominado traducción *literal* no es más que una fase inicial, tentativa del proceso de traducción, en la cual se presenta una coincidencia entre el orden de las palabras de alguna(s) oración(es) del original en L1 y su equivalente en L2. Cuando este procedimiento puntual y fortuito en la traducción propiamente dicha se hace extensivo a todo un texto no se trata de una traducción como lo entendemos aquí, es decir, con equivalencia semántico-pragmática y respetando las normas estilísticas de la lengua meta, sino simplemente de un ejercicio interlingüístico que, por ejemplo, sirve para comparar la estructura morfológica y sintáctica de las lenguas involucradas.

4.2.22 Realización de los ajustes en cuanto a equivalencias textuales (semánticas, pragmáticas, sintácticas, lexicales y semióticas), prestando especial atención al estilo del texto en lengua de llegada (nivel de lengua, complejidad estructural oracional, vínculo de párrafos, etc.).

4.2.23 Elaboración de la segunda versión incorporando las correcciones y ajustes hechos en la primera versión. En esta oportunidad lo que interesa es asegurar que las opciones seleccionadas en el texto de la lengua meta correspondan a lo que dice el original. No se ha añadido ni omitido nada que no tenga justificación desde el punto de vista del aseguramiento de la equivalencia semántico-pragmática de los dos textos, el de partida y el de llegada.

4.2.24 Lectura del texto traducido y últimos ajustes. Se lee de nuevo el texto traducido, pero esta vez de manera autónoma sin que se tenga la referencia del

original. Para asegurar aún más la legibilidad e inteligibilidad de la traducción se puede acudir a otras personas que conozcan del tema y que, sin que sepan que se trata de una traducción, nos indiquen si tienen dudas sobre la claridad de lo que dice el texto.

4.3 Evaluación (crítica) del producto (=el texto traducido)

Esta instancia corresponde a lo que podríamos denominar el control de calidad, que puede llevarse a cabo o durante el proceso de la traducción o una vez el producto está terminado. Por lo general, el traductor mismo es el encargado de ir revisando cuidadosamente el producto de su trabajo a medida que lo va elaborando. Si es meticuloso y cuidadoso probablemente logre un control óptimo de calidad.

La crítica de la traducción es una labor que generalmente se realiza una vez el texto traducido ha sido publicado y rara vez la ejecuta el traductor mismo del texto; más bien el encargado puede ser un crítico literario, un escritor, un comentarista literario o un estudioso de la traducción. Actualmente en el campo de los estudios de la traducción se reconoce que la crítica debe ser objetiva, es decir, verificable, y no arbitraria (K.Reiss, 2000:4,9). Esto significa que debe ser posible contrastar siempre lo que dice el original con la traducción, de tal manera que los juicios que se elaboren no provengan de nociones no comprobables como ‘no me gusta’, ‘le falta fuerza expresiva’, ‘carece de la dulzura del original’, etc., cuando, en muchas ocasiones ni siquiera se ha contrastado el original con el texto traducido. En estos casos prima el supuesto valor estético de la obra traducida, pero en realidad no se está juzgando la traducción como tal. Sin compararla con el original, la traducción puede parecer una obra maestra, aunque posiblemente haya traicionado el contenido y el sentido del texto original.

En nuestra actividad pedagógica, se puede planear una actividad en la cual los estudiantes intercambian entre sí las traducciones que han realizado, anexo a las cuales deberán incluir una descripción y un análisis de los principales problemas de traducción que encontraron y de la forma como los resolvieron. Cada uno de los lectores (críticos) leerá la traducción siguiendo el procedimiento que describimos a continuación y culminará elaborando un juicio sobre la calidad de la traducción, basado en una ponderación de las debilidades y fortalezas que se han encontrado. Por su parte, el profesor demostrará en clase de qué manera se realiza esta actividad ayudando a los estudiantes a descubrir los problemas de sus traducciones, analizándolos y explicando racionalmente la causa y discutiendo las posibles alternativas de solución. Quisiéramos aclarar que, si bien no es habitual que el

traductor mismo realice un proceso de revisión tan detallado como el que aquí describimos, consideramos que, en general, los puntos que señalamos enseguida pueden ser tenidos en cuenta tanto para la revisión del propio trabajo como cuando evaluamos el trabajo realizado por otros traductores.

4.3.1 Buscar un prefacio, una nota o cualquier indicación del traductor acerca de cómo realizó su trabajo. Esta información, infortunadamente no siempre disponible, permite comprender la posición teórica del traductor, su visión sobre lo que es la traducción. En el salón de clase, es aconsejable que cada uno de los estudiantes vaya 'creando' su propia reflexión teórica de la traducción y que la dé a conocer en las diversas discusiones que se lleven a cabo. Cuando el revisor y el traductor son la misma persona, en este punto cabe reflexionar sobre la concepción de traducción que se refleja en la traducción misma, es decir, el traductor-revisor se indaga a sí mismo sobre cómo está traduciendo y por qué.

4.3.2 Conseguir el texto completo del original y la traducción correspondiente. El cotejo del original con la traducción debe ser verificado, pues es posible que exista más de una versión original con leves o pronunciadas modificaciones. Así, es necesario que el original utilizado en el cotejo crítico sea el mismo que se empleó como texto de partida en la traducción.

4.3.3 ¿Existe más de una versión del original con pequeñas o grandes modificaciones?

4.3.4 ¿En la traducción se aclara el título, la edición, la editorial y el año del texto original?

4.3.5 Hacer el cotejo progresivo de cada porción textual traducida con su equivalente en el texto de llegada, traduciendo y retrotraduciendo para determinar los casos de equivalencia problemática.

4.3.6 ¿Se ha traducido todo el texto original? (No falta ni sobra nada)

4.3.7 ¿Hay omisiones (sistemáticas) de cierta información del original?

4.3.8 ¿Hay adiciones de información que no aparece en el texto de partida?

4.3.9 ¿Se ha alterado (cambiado, tergiversado) leve o gravemente la información que aparece en el original?

4.3.10 Registrar los casos problemáticos detectados ubicándolos en TL1 y TL2, respectivamente (páginas, párrafos, etc.) y clasificarlos en el MTD.

4.3.11 ¿Se trata efectivamente de una traducción cuyo contenido y propósito comunicativo se reproducen de manera equivalente en la traducción tanto en la globalidad del texto como en las particularidades de los propósitos comunicativos de sus diferentes apartes?

4.3.12 Verificar el estatus problemático de cada caso mediante la lectura y discusión, en cuanto sea posible, con un hablante nativo de L1.

4.3.13 ¿Se han comprendido adecuadamente los matices semántico-pragmáticos del original?

4.3.14 ¿Hay discrepancia en cuanto al significado y el propósito comunicativo de la expresión que aparece en el original y la traducción correspondiente?

4.3.15 Confirmar o descartar las hipótesis formuladas. Ubicar los casos verificados con los ejemplos correspondientes en el MTD.

4.3.16 ¿Hay algún caso potencialmente problemático que en realidad no lo sea y que se deba más bien a la falta de competencia del analista o crítico de la traducción? Esto se refiere al hecho de que el analista de la traducción debe asegurarse de que los casos problemáticos que ha encontrado en la traducción realmente lo son y la manera de verificarlo es a través de un proceso riguroso de descarte de hipótesis recurriendo a todas las fuentes de consulta que tenga a su alcance. En otras palabras, lo que importa es que el crítico no caiga en el automatismo de juzgar como problemático aquel caso donde simplemente su intuición le dice que hay algo que no funciona, sino que desarrolle el hábito de corroborar dicha intuición inicial. Por otra parte, cuando el traductor es el revisor de su propio trabajo existe el peligro de que se consideren como no problemáticos casos que en realidad sí lo son. Esto se debe a que el traductor desarrolla cierta 'ceguera' frente al texto que ha traducido, por lo cual, si se presentan dudas, se recomienda acudir a otro lector que dé su opinión acerca del asunto.

4.3.17 ¿Se han revisado casos como las metáforas y las expresiones idiomáticas que generalmente evocan imágenes universalmente válidas pero que en ocasiones también están marcadas como culturalmente particulares y cuya

equivalencia no quiere decir total coincidencia en cuanto a la imagen que evocan en los receptores del original y de la traducción?

4.3.18 Elaborar el juicio evaluativo global del texto traducido, ponderando las fortalezas y las debilidades de la traducción en cuanto a la fidelidad (=equivalencia) frente al original y a su repercusión pragmática en el lector potencial del texto en L2. El traductor que revisa su propio trabajo debe aprender a reconocer cuáles apartes de su traducción todavía pueden presentar inconvenientes; sin embargo, dado que ya se han agotado todos los recursos disponibles para solucionar el problema y ante la necesidad de entregar el trabajo, las soluciones propuestas son las mejores a las que se ha podido llegar según su capacidad profesional. Es necesario aceptar, así mismo, que toda traducción siempre será perfectible.

4.3.19 ¿Cuáles son las principales fortalezas de la traducción analizada en términos de los diversos niveles textuales? (estilístico-lexical, estilístico-sintáctico, semántico, pragmático, semiótico). Así mismo, el traductor revisor de su propio trabajo debe reconocer cuáles son sus principales fortalezas al momento del traducir.

4.3.20 ¿Cuáles son las principales deficiencias en estos niveles?

4.3.21 Al contraponer las fortalezas frente a las deficiencias, ¿cuál sería el juicio global sobre la calidad de la traducción? El revisor de la traducción debe poder contraponer los puntos favorables frente a aquellos que son problemáticos para elaborar un juicio global sobre la calidad de la traducción evaluada. En caso de que él mismo sea el autor de la traducción, esta revisión le servirá como un diagnóstico objetivo de cuáles aspectos deben mejorarse o fortalecerse, lo cual redundará a su vez en la consolidación de su competencia traductora. En cualquier caso, esta retroalimentación es necesaria como medida de control de calidad del trabajo realizado.

4.3.22 ¿Qué sugerencias pueden hacerse para mejorar y optimizar la calidad de la traducción?

CONCLUSIÓN

Hemos intentado mostrar la posible aplicación de ciertos principios teóricos de la teoría de la traducción a la práctica pedagógica de la enseñanza de esta disciplina. Creemos que los aspectos centrales que proponemos pueden replicarse

sin mayor inconveniente en el salón de clases. Especialmente en lo que atañe al punto de partida de la traducción concebida como inserta en un proceso comunicativo, consideramos que ésta actividad de reconocimiento del emisor del texto de partida, del posible cliente que hace el encargo y del receptor potencial del texto debe constituir la aproximación inicial al ejercicio de traducción.

Es claro que la actividad traductora se presenta siempre sobre textos, por lo tanto el material central de trabajo en el salón de clases debe corresponder a textos reales, cuya potencialidad de ser traducidos sea muy elevada. En el caso de los cursos más avanzados es posible que el profesor incluya textos que ya hayan sido traducidos. En este caso, el ejercicio consiste en que los estudiantes trabajen en sus versiones y al final puedan revisar mutuamente sus trabajos, analizando los problemas encontrados y las soluciones propuestas y como última etapa se contrasten sus versiones con aquella que ha sido publicada para poder apreciar las semejanzas y divergencias y con el fin de realizar un juicio sustentado global sobre la calidad de dicha traducción a partir de las fortalezas y debilidades encontradas. Este procedimiento, además de fortalecer el desarrollo de su competencia traductora, tiene gran valor como mecanismo que permite consolidar en los estudiantes los sentimientos de orgullo, auto-confianza y auto-estima por un trabajo bien realizado y por los avances progresivos que se observan en su desempeño. De esta manera se refuerza y cobra vigencia la estrategia pedagógica que centra el foco de atención en el estudiante y le asigna al profesor el papel de guía constante en el proceso de aprendizaje.

Un elemento fundamental que se requiere para que el enfoque pedagógico propuesto tenga éxito tiene que ver con la preparación constante de lecturas sobre estudios de la traducción, de las diversas áreas de conocimiento en las que trabaja y demás estrategias de investigación, que debe realizar el profesor y que debe reflejarse, así mismo, en una actitud constante de indagación que gradualmente los estudiantes deben empezar a compartir. Esto, obviamente aunado a un manejo discursivo compartido en el salón de clases, donde hay una atmósfera adecuada de discusión constante y razonada de los diferentes aspectos de la actividad traductora, ayudará a afianzar el sentimiento de autonomía en los estudiantes, es decir, la capacidad que tendrá cada uno de ellos de proseguir su propio proceso de aprendizaje una vez finalice sus estudios formales de traducción.

Una vez ubicado el proceso de traducción como actividad comunicativa que se realiza en textos y donde, en la actividad pedagógica, tanto el profesor como el estudiante desempeñan un papel activo y constructivo del saber traductor,

debe reconocerse que existen básicamente tres fases en este proceso: la fase de comprensión del texto en L1, la fase de producción de la traducción en L2 y el proceso de evaluación o crítica del resultado obtenido. Las preguntas y comentarios que hemos presentado aquí en nuestra propuesta pedagógica para cada una de estas fases pretenden servir como un punto de referencia global y, en cuanto sea posible, completo, que permita vislumbrar el proceso de traducción como totalidad, tal como lo postulamos en nuestra propuesta teórica. Sin embargo, esto no quiere decir que hayamos agotado todos los aspectos relevantes de la actividad traductora, simplemente creemos haber desarrollado los principales. Tampoco este trabajo tiene la intención de hacer las veces de 'recetario', sino simplemente de guía para la realización de las tres fases constitutivas del proceso de traducción. Queda, pues, abierto para que sea utilizado, con ampliaciones y reducciones, por parte de los usuarios potenciales.

REFERENCIAS

BOLAÑOS, S. (1990). "La traducción: explicación lingüística del proceso". En *Glotta*, vol.5, No.1, págs. 28-37.

_____ (1995). "Proposal of a Model for the Analysis of a Text as a Communicative Event". En *Forma y Función*, No.8, Bogotá, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, págs. 53-65.

_____ (1997) "Vigencia de la teoría de la traducción de Andrei Fedorov". En *Forma y Función*, No.10, Bogotá, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, págs. 51-72.

_____ (1998). "Crítica de la traducción al alemán de *El coronel no tiene quien le escriba*". In *Memorias XX Congreso Nacional de Literatura, Lingüística y Semiótica. Cien años de soledad treinta años después*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia- Instituto Caro y Cuervo.

_____ (2000). "Aproximación sociolingüística a la traducción". En *Forma y Función*, No.13, Bogotá, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, págs. 157-192.

_____ (2001). "Hacia un Modelo Traductológico Dinámico (MTD)". En *Forma y Función*, No.14, Bogotá, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, págs. 19-66.

_____ (2002). "Equivalence Revisited: A Key Concept in Modern Translation Theory". En *Forma y Función*, No.15, Bogotá, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, págs. 60-88.

CAMPBELL, S. (1998). *Translation into the Second Language*. London & New York, Longman.

FABRICIUS-HANSEN, C. (1996). "Informational Density: A Problem for Translation and Translation Theory". En *Linguistics*, 34, págs. 521-565.

GUTT, E-A. (1998). "Pragmatic Aspects of Translation". En L. Hickey (ed). **The Pragmatics of Translation**. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

HOLZ-MÄNTTÄRI, J. (1984). **Translatorisches Handeln. Theorie und Methode**. Helsinki, Anaes Academicæ Scientiarum Fennicæ.

HOUSE, J. (1980). "Übersetzung im Fremdsprachenunterricht". En S.O.Poulsen und W.Wilss (eds). **Angewandte Übersetzungswissenschaft**. Århus, Wirtschaftsuniversität Århus.

_____ (1997). **Translation Quality Assessment. A Model Revisited**. Tübingen, Gunter Narr Verlag.

_____ (1998). "Politeness and Translation". En L. Hickey (ed). **The Pragmatics of Translation**. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

KAINDL, K. (1997). "Wege der Translationswissenschaft – Ein Beitrag zu ihrer disziplinären Profilierung". En TextconText, 11 = NF 1, 221-246.

KALVERKÄMPER, H. (1999). "Translationswissenschaft als integrative Disziplin". En H. Gerzymisch-Arbogast, D. Gile, J. House und A. Rothkegel (eds). **Wege der Übersetzungs- und Dometschforschung**. Tübingen, Gunter Narr Verlag.

KAPP, V. (1984). "Probleme von Theorie und Praxis in der Ausbildung zum Übersetzer und Dolmetscher". En **Übersetzer und Dolmetscher. Theoretische Grundlagen, Ausbildung, Berufspraxis**. München, Fracke.

KIRALY, D. (1995). **Pathways to Translation. Pedagogy and Process**. Kent, The Kenti State University Press.

KOENIGS, F. (1982). "Zentrale Begriffe aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Übersetzen". En **Lebende Sprache**, 4, pgs. 145-150.

KRINGS, H.P. (1986). **Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht**. Tübingen, Gunter Narr.

KUSSMAUL, P. (1995). **Training the Translator**. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.

LADMIRAL, J.R. (1977). "La traduction dans le cadre de l'institution pédagogique". En **Die Neuren Sprachen** 76:489-516.

NEUBERT, A. and G SHREVE. (1992). **Translation as Text**. Kent, The Kent State University Press.

MASON, I. (1998). "Discourse Connectives, Ellipsis and Markedness". En L. Hickey (ed). **The Pragmatics of Translation**. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

RAMIREZ, A. (2000). "Un camino hacia los clásicos griegos: la traducción". En E.C. Frost (compiladora). **El arte de la traición o los problemas de la traducción**. México, UNAM.

REISS, K. (2000). **Translation Criticism –The Potentials and Limitations. Categories and Criteria for Translation Quality Assessment**. Translated by Erroll F. Rhodes. New York / Manchester, American Bible Society / St. Jerome Publishing.

ROBINSON, D. (1997). **Becoming a Translator. An Accelerated Course**. London, Routledge.

SCHÄFFNER, C. (1998). "Hedges in Political Texts". En L. Hickey (ed). **The Pragmatics of Translation**. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

TOURY, G. (1995). **Descriptive Translation Studies and Beyond**. Amsterdam, Benjamins.