

*Proyecto docente de
Traducción general inglés-español
que, para la plaza n° 43/0119
de Profesor Titular de Universidad
en el Departamento de Traducción e Interpretación,
convocada por la Universidad de Granada
(BOE n° 278, 20 noviembre 1998),
presenta Roberto Mayoral Asensio
como satisfacción parcial de los requisitos del concurso.*

© Roberto Mayoral Asensio 1999

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	7
Aspectos epistemológicos: ubicación, estatus y organización interna de la disciplina	7
<i>Enfoques epistemológicos desde la teoría de la traducción</i>	8
Albrecht Neubert y Gregory M. Shreve	8
George Steiner	9
Zinaida Lvósvskaya	10
Peter Newmark	11
James S. Holmes	12
Mary Snell Hornby	13
Wolfram Wills	14
<i>La disciplina</i>	15
<i>Observabilidad del objeto de estudio</i>	26
<i>Métodos de estudio</i>	29
<i>Estatus de la disciplina</i>	35
<i>Ubicación de la disciplina</i>	39
<i>Organización interna de la disciplina</i>	43
Los estudios de traducción y los modelos teóricos lingüísticos	44
Aportaciones a la didáctica de la traducción	54
<i>Aproximaciones cognitivas</i>	54
Douglas Robinson	54
Donald C. Kiraly	60
Paul Kussmaul	65
Ricardo Muñoz	68
<i>La Escuela del Sentido</i>	73
Jean Delisle	73
Mercedes Tricás Preckler	76
Amparo Hurtado	81
Daniel Gile	84
<i>El Funcionalismo o teoría del skopos</i>	88
Christiane Nord	88
<i>Otros</i>	91
Pilar Elena García	91
Juan Jesús Zaro y Michael Truman	92
Juan Gabriel López Guix y Jacqueline Minett Wilkinson	93
Óscar Díaz Fouces	94
La competencia traductora	98
CONTEXTO DOCENTE	102
El plan de estudios	102
<i>Descripción</i>	103

<i>Aspectos positivos</i>	105
<i>Aspectos críticos</i>	106
La titulación	106
La especialización	107
La optatividad	108
Contenidos teóricos y académicos	110
La traducción literaria	110
La implantación de los estudios	111
La organización de los contenidos teóricos	112
El perfil de la materia de Terminología	113
Los Proyectos de Fin de Carrera	113
La tutoría	113
La adscripción a Áreas de Conocimiento y Departamentos	113
Los profesores de traducción e interpretación	114
Relación con los estudios secundarios	115
La clase de uso múltiple	117
<i>Plan de estudios y especialización</i>	118
<i>Plan de estudios y temporalidad</i>	119
<i>Plan de estudios y territorialidad</i>	120
<i>Plan de estudios e intereses no formativos</i>	121
<i>Conclusión</i>	122
El área de conocimiento	123
El centro de la Universidad de Granada	126
<i>La EUTI</i>	126
<i>La Facultad de Traducción e Interpretación</i>	129
<i>El Departamento de Traducción e Interpretación</i>	133
<i>Los alumnos</i>	134
PROGRAMACIÓN	136
La materia	136
<i>Materias y actividades comprendidas en el perfil de la plaza</i>	136
<i>Traducción general frente a traducción especializada; el tema</i>	141
<i>Objetivos didácticos del curso de Traducción General</i>	146
<i>La traducción general inglés-español como actividad profesional</i>	148
<i>Traducción directa y traducción inversa</i>	151
<i>Traducción general b-a y traducción general c-a</i>	155
<i>Lengua oral y lengua escrita; traducción e interpretación</i>	157
<i>Jerarquía teoría/práctica y currículum</i>	159
<i>Traductología y lingüística aplicada a la traducción</i>	161
<i>Traducción general y lengua</i>	161
<i>Traducción general y cultura</i>	164
<i>Traducción general y traducción literaria</i>	166
<i>Traducción general y el texto literario</i>	169
<i>Traducción general y documentación</i>	171
<i>Traducción general y terminología</i>	173
<i>Traducción general e informática</i>	175
<i>La clase de traducción general y los textos</i>	175

<i>El profesor de traducción general</i>	176
Contenidos	178
<i>Lista de contenidos</i>	186
Progresión	190
<i>Procedimientos de traducción I</i>	190
<i>Cambios metodológicos</i>	195
<i>Procedimientos de traducción II</i>	195
<i>Traducción intercultural</i>	196
<i>Traducción de la variación lingüística</i>	197
<i>Traducción literaria</i>	198
Evaluación	199
<i>Revisión</i>	199
<i>Corrección</i>	202
<i>Crítica</i>	203
<i>Evaluación</i>	203
<i>Sistema propio de evaluación y de notación</i>	207
<i>Sistema propio de revisión</i>	214
<i>Descripción de aportaciones y opiniones sobre evaluación</i>	215
Unidades	223
<i>Traducción General A-B- B-A (inglés)</i>	223
<i>Traducción General B-A (inglés)</i>	228
<i>Traducción General C-A (inglés)</i>	238
<i>Bibliografía común</i>	240
<i>Addenda a la bibliografía</i>	243
INVESTIGACIÓN	245
REFERENCIAS	253

(El índice de los apéndices se halla en el volumen II)

INTRODUCCIÓN

Naturalmente el ser humano necesita saber o conocer para sobrevivir y, cuando el conocimiento alcanza un grado de madurez, descubrimos que sabemos que sabemos. Pero este nuevo conocimiento despierta una curiosidad admirativa, que nos lleva preguntarnos cómo sabemos. Esta pregunta puede ser enfocada o desdoblada de muchísimas maneras, y ha tenido múltiples respuestas a lo largo de la historia. Magos, sabios, filósofos, científicos, epistemólogos han buscado caminos muy diferentes, y es casi imposible suponer que un solo pensador dedicado a este tema no haya tenido un atisbo de éxito en su respuesta. Nuestra instintiva tendencia egoísta hace que a lo largo de la historia multitud de gentes crean haber encontrado la respuesta definitiva. Un dogmatismo ingenuo sólo es posible en quien carezca de un mínimo de apertura para mirar a su alrededor, y se considere el ombligo del universo tanto espacial como temporalmente.

Trevijano (1994: 13).

Este Proyecto Docente se presenta en cumplimiento de los requisitos que la normativa vigente (Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre, modificado parcialmente por el R.D. 1427/1986 de 13 de junio (BOE de 11 de julio), establece para la provisión de plazas de los Cuerpos Docentes Universitarios.

Al igual que las lecciones magistrales que forman parte de estos concursos son siempre en la práctica un compromiso entre una solución ideal y lo que la práctica permite (no se puede dar, por ejemplo, una clase sin alumnos, por lo que inevitablemente las lecciones magistrales tienen un fuerte componente de conferencia, manteniendo de alguna forma la ficción original de constituir una clase), los proyectos docentes también suelen ser un compromiso entre las expectativas que las convenciones del género despiertan y lo que realmente se puede ofrecer. De este modo, resultaría tan difícil e insatisfactorio redactar un proyecto *ex novo*, deducido únicamente de un posicionamiento teórico, donde se comenzara por *Y en el principio fue el Verbo* y se terminara con una programación docente perfectamente acorde con las necesidades de la plaza a concurso y su entorno específico, como resultaría igualmente difícil e insatisfactorio volcar sin más en el proyecto la experiencia de veinte años de docencia en una materia exactamente

correspondiente con las exigencias del perfil y reproducir exactamente la programación real de los cursos. En la primera alternativa sería muy difícil encontrar una solución de continuidad integral entre un modelo teórico y una propuesta de actuación práctica (una de mis hipótesis de trabajo es que no existe ningún modelo teórico que haga frente a todas las necesidades de la formación de traductores profesionales) y en la segunda alternativa se echarían en falta elementos importantes y básicos que forman parte de la estructura previsible en este tipo de trabajo (otra de mis hipótesis de trabajo es que, aceptada la primera hipótesis, la práctica docente está absolutamente impregnada de elementos de irracionalidad, subjetividad e intuición por parte de los profesores y sin cuya aceptación implícita por parte de los alumnos el aprendizaje sería imposible).

Ante esta situación, me parece que las actitudes más razonables ante el proyecto docente no son ni la confrontación de un modelo teórico a unas propuestas prácticas reales difícilmente compatibles y en muchos casos contradictorias, ni la oferta de unas propuestas prácticas más compatibles con el modelo teórico adoptado pero absolutamente ficticias si se comparan con lo que realmente se hace en las aulas; creo que la elaboración del proyecto sólo se puede abordar como una magnífica oportunidad para reflexionar sobre la práctica profesional de la docencia e intentar descubrir o darle un fundamento más sólido a los principios que la animan pues todos estamos de acuerdo en que nuestra disciplina tan sólo habrá alcanzado un grado de madurez suficiente cuando ambos polos de análisis (el empírico y el teórico), no sólo sean compatibles sino complementarios.

Creo que, en nuestra incipiente disciplina, un proyecto docente no puede ser un despliegue de certezas, sino de dudas e incertidumbres, y que es mi obligación ética como docente aprovechar la magnífica ocasión académica que constituye un concurso oposición para contribuir con mi pequeño granito de arena al conocimiento, aportando mis dudas. He impartido clases de nuestra disciplina a lo largo de casi veinte años; años a lo largo de los cuales nuestra disciplina ha ofrecido nuevos modelos teóricos en varias ocasiones: años a lo largo de los cuales se ha multiplicado de forma exponencial la reflexión sobre nuestra disciplina; años a lo largo de los cuales nuestra actividad se ha visto modificada constantemente por nuestra experiencia personal, por las aportaciones del conocimiento teórico y por nuestra mutante apreciación de cuáles son las exigencias del mundo profesional para el que tenemos la obligación de preparar a nuestros estudiantes. A estas alturas, nadie puede pretender que existe una sola manera de enseñar nuestra disciplina (aún por descubrir), o que en un proceso deductivo todos tengamos que llegar a un mismo

diseño curricular (hay tantos diseños como profesores y como momentos en el tiempo) o que, por el contrario, partiendo de una base común en el diseño de la programación de una asignatura, tengamos que llegar a compartir exactamente los mismos principios teóricos.

Mi principal activo reside en mi experiencia docente, y en ella voy a basar una buena parte del desarrollo de este trabajo (parto también de la hipótesis de que, en caso de existir jerarquía alguna entre la teoría y la práctica, la primera debe subordinarse a la segunda). El *feedback* que recibo de la trayectoria profesional de nuestros antiguos alumnos (muchos de los cuales trabajan en las mejores empresas de traducción, organismos internacionales e, incluso, de profesores en las actuales Licenciaturas de Traducción) me informa de dos cuestiones: la primera es que he sido afortunado con muy buenos alumnos, con vocación y cualidades claras para el ejercicio profesional; la segunda cuestión de la que recibo información es que mis cursos han sido útiles en su formación. Esto me lleva a un posicionamiento claro: cuando advierto algún elemento en nuestra oferta de formación que parece incompatible con alguna propuesta teórica, no lo descarto directamente y prefiero pensar que, si es útil o si la mayoría de los profesores lo siguen utilizando a pesar de su aparente anacronismo, alguna razón habrá para ello, e intento que este elemento me sirva como acicate crítico de reflexión sobre las propuestas teóricas (estoy pensando por ejemplo en los famosos procedimientos de traducción de Vinay y Darbelnet, 1965).

Mi proyecto puede resultar poco convencional no sólo en cuanto al escepticismo respecto a las posibilidades teóricas y en cuanto a la defensa de unos contenidos programáticos de los que sólo sé que han funcionado de forma suficientemente satisfactoria pero que no soy capaz de racionalizar totalmente. Mi exposición sobre lo que hago y lo que propongo hacer puede llegar a adquirir un tono poco académico, escasamente adecuado para las convenciones de género de este proyecto. Espero de los lectores que han de juzgarme que me traten con indulgencia en este aspecto, pues estoy considerando la actividad profesional que ha cimentado mi vida durante veinte años y por la cual siento auténtico apasionamiento; para mí, cada elemento de mis cursos no sólo significa un largo proceso de prueba y error, una continua búsqueda en la experiencia y la intuición de otros maestros sino que se encuentra ligado a nombres y apellidos concretos, a experiencias, la mayor parte de ellas gratificantes y satisfactorias, con mis alumnos, a esa especial colaboración fruto del compañerismo y la amistad que se establece a lo largo de muchos años con los mismos colegas por la cual pensamos que nuestros

problemas son los problemas de todos y que también nos corresponde aportar nuestro esfuerzo a la solución de los problemas que se les plantean a los demás.

Otra ambición de este proyecto ha sido presentar el diseño de la docencia de unas asignaturas no como un problema que contiene en sí mismo todas las interrogantes y sus respuestas sino como una pieza que tiene que encajar en un enorme mecanismo de relojería como es un plan de estudios de una licenciatura; plan de estudios que a su vez está diseñado para ajustarse a una demanda social, a un tipo o tipos especiales de estudiantes cuyas características vienen marcadas por su procedencia y a las exigencias siempre variantes y casi nunca alcanzables de un mercado profesional en continua y rápida evolución.

Posiblemente, la parte más problemática de mi proyecto es la que contempla la situación teórica de la disciplina, la que toca sus aspectos epistemológicos. Hubiera resultado más fácil partir de un modelo clásico de proyecto en el que se señala que ya en 1972 Holmes declaró que nuestra disciplina había alcanzado suficientemente grado de madurez para ser considerada una ciencia y que, por lo tanto, partiendo de sus principios teóricos (aquí hubiera apiñado una amalgama de descripciones de los modelos teóricos de la Escuela del Sentido, la teoría del skopos, el cognitivismo, la hermenéutica y los estudios culturales de la traducción), por simple deducción y aplicando las variables deducibles del entorno didáctico, podía ofrecer la única conclusión posible respecto a las unidades didácticas propuestas. Respecto a la amalgama teórica, podría haberme declarado partidario tan sólo de alguno de los modelos, o de una parte de ellos, o de todos a la vez y haberme declarado sanamente ecléctico. Bien, es cierto que en la filosofía actual de la ciencia se acepta la posibilidad (y por tanto hasta cierto punto la conveniencia) de que coexistan varios paradigmas teóricos diferentes, pero esta afirmación no se puede ampliar hasta el punto de pensar que los distintos paradigmas coexistentes sean compatibles y auxiliares entre sí:

Lakatos (1982 [1972],1974 [1970]) opina que en un momento concreto determinado de una ciencia pueden coexistir distintos programas de investigación científica, rivales entre sí, unos progresivos y otros regresivos, que van modificándose y pueden llegar a desaparecer, pero también pueden surgir otros nuevos en cualquier momento. El paradigma único se enriquece y complica.

(Trevijano, 1994: 182).

En este sentido me declaro en este proyecto (en la línea de Muñoz 1995) partidario del desarrollo de un paradigma cognitivo que sirva de paraguas a todos aquellos

modelos que tengan una concepción del significado y del proceso compatibles con él (análisis del discurso y del texto, skopos, enfoques comunicativos, etc.).

Tampoco he sido muy ortodoxo al haber incluido citas demasiado largas de otros autores. Cuando lo he hecho así ha sido porque he creído que ningún ejercicio de glosa o paráfrasis por mi parte hubiera hecho justicia a las palabras originales. Por lo demás la estructura general del proyecto es bastante clásica, con una parte dedicada a la discusión de los fundamentos teóricos, otra parte dedicada al contexto de la materia objeto del perfil, otra parte dedicada a principios metodológicos, la programación propuesta, un apartado utilizado como breve memoria de actividad investigadora, las referencias de las obras y trabajos citados y una sección de apéndices, donde incluyo tanto los textos utilizados en los cursos, como referencias amplias de normas y legislación.

Las citas textuales las he dado en mi propia traducción al español o en las traducciones publicadas, cuando he utilizado estas traducciones y no los originales. Soy consciente de que de esta forma impongo al tribunal mi propia interpretación de los originales pero mi propio carácter de víctima de las citas en lenguas que no conozco me ha empujado a esta solución, nunca totalmente satisfactoria.

Algunos de los esquemas tomados de otros autores y alguno nuestro también Han sido incluidos en páginas aparte, sin numerar, por razones de maquetación.

Siempre que me ha sido posible, he intentado ofrecer mi visión más personal de las cosas y he huido de los lugares comunes más habituales en este tipo de trabajos; siempre que me ha sido posible, he reforzado mis afirmaciones con mis propias citas y no con citas de otros autores. Ruego que esto no se interprete como una ostentación de soberbia sino como un intento de aportar mi experiencia y mi reflexión más personal a nuestra comunidad con la ocasión de este concurso. Lo anterior no significa ni mucho menos que sea autosuficiente o que mi trabajo sea tan sólo fruto de mi esfuerzo: desde las aportaciones de los miembros del tribunal a las de mis alumnos en clase, la de mis colegas en la actividad diaria o la paciencia que mis hijos han demostrado conmigo, todo se amalgama en un sentimiento de agradecimiento a muchas personas cuando el trabajo se ha concluido. Sí quisiera expresar mis especiales agradecimientos a Ricardo Muñoz, amigo y colaborador en algunos trabajos recientes y también a todos aquellos autores de los que me he servido en mi trabajo (nunca con suficientemente reconocimiento); valgan como ejemplo alguno de ellos: Gile, 1995; Robinson, 1997; Kiraly, 1995; Neubert y Shreve, 1992; Nord, 1997, 1994, 1991, entre otros; Kussmaul, 1995; Wills, 1996; Hatim y Mason, 1997, 1990; Delisle, 1993, 1980; Muñoz, 1998, 1996, 1995, 1994,

1993, inédito-a, inédito-b); Hurtado, 1999, 1996b, 1996a, 1995, 1994-95, 1990; Elena, 1994 [1990]; Tricás, 1995; Lvovskaya, 1997; Sáenz, 1994, y tantos otros.

Como siempre, la omisión de referencias a autores que con anterioridad a mí han hecho referencia a las ideas o información que aquí se exponen se debe a mi ignorancia, por la que pido disculpas a los autores y al Tribunal.

La crítica —palabra de origen griego que no significa protesta y ataque, sino juicio y análisis ponderado; por eso puede haber tanto críticas positivas como negativas— es modernamente la característica más propia del conocimiento científico. De alguna manera significa reflexionar y pensar sobre hechos que a otros les parecen triviales y evidentes, pero que se convierten en un problema para una mentalidad científica [...] Hoy la palabra ideología significa en muchos casos el conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad, época, movimiento cultural, religioso o político, etc., y suele ser una ideología lo que se coloca en lugar de una reflexión crítica personal.

Trevijano (1994: 17-8)

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Aspectos epistemológicos: ubicación, estatus y organización interna de la disciplina

La acción práctica ha sido históricamente anterior a la acción reflexiva en cualquier campo de la actividad humana; la práctica de la traducción precede a la reflexión sobre la traducción. La práctica incita a un tipo de reflexión sobre sus medios, sus fines, su eficacia, etc., de suerte que existe la tentación de proceder a un salto desde la reflexión sobre la práctica traductiva a la ciencia, identificando conocimiento reflexivo con conocimiento científico. Esta fase de conocimiento reflexivo puede acercarse a lo que Robinson (1997) denomina *teorización* o Muñoz (1998) *teoría*. Si aceptamos sin más trámite que la traducción es una ciencia, estaremos permitiéndonos la misma licencia.

Dedicar un capítulo de este proyecto a la epistemología de la traducción no tiene por objeto, evidentemente, intentar demostrar la «respetabilidad científica» de nuestro campo de conocimiento, sino reflexionar sobre su grado de madurez, en qué grado de desarrollo se encuentra y el carácter formal de su episteme o conocimiento. El derroche de energía de algunos cuerpos de conocimiento para demostrar su carácter científico demuestra precisamente su propia debilidad epistemológica. En el apéndice se facilita una antología de textos de epistemología de la traducción.

Lo que ocurre es que el mundo moderno tiene una gran consideración y aprecio por la *ciencia*. El término *científico* se utiliza como sinónimo de *fiabilidad*, de garantía de lo que se ofrece; y la expresión *método científico*, como aquella forma de proceder que conduce a resultados fiables. Este criterio no es ajeno al mundo universitario. En nuestras universidades se imparten enseñanzas con la categoría de ciencias y se exponen sus respectivos métodos como científicos, comparables — como modelo ideal— con el de la Física o la Biología. Hablar de Ciencias Políticas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Empresariales y de la Administración, Ciencias del Habla, Ciencias de la Documentación, etc., y aun de Ciencias Ocultas, Ciencias del Consumo, Ciencias de las Actividades Físicas y del Deporte, etc. demuestra hasta qué punto la *ciencia* concede respetabilidad y hasta qué punto, también, algunos autodenominados *científicos* tienen una visión tan mítica como simplista y

deformada de lo que es el *método científico*, sobre el que se construye el pensamiento solvente.

Es cierto que la mitificación de la ciencia tiene su origen en la concepción positivista de que Ciencia = Saber, pero no lo es menos el daño que los pseudocientíficos han hecho a la propia ciencia con su actitud dogmática, identificándola con saber absoluto: Ciencia = Verdad.

La ciencia es la forma más completa, desarrollada y apreciable del saber. Popper (1972, 1968, 1959) contribuyó mucho a deshacer el mito de la infabilidad de la ciencia. La *verdad científica* no es la Verdad, total, absoluta, definitiva, sino parcial, relativa, provisional. La base de la objetividad científica es el consenso o acuerdo de los científicos, lo que equivale a decir que el único criterio de objetividad es de tipo sociológico, histórico. En otras palabras, es el consenso de la comunidad científica el factor determinante de la validez actual del paradigma y del conocimiento científicos. Mantener, entonces, la objetividad de la ciencia como un valor absoluto es una pretensión excesiva y de malas consecuencias para la ciencia.

Si los *Estudios de Traducción* (el nombre fue dado en 1972 por Holmes) son o no una ciencia deberían decirlo en realidad los expertos en Teoría de la Ciencia, pero dado el fundamento epistemológico que indudablemente requiere un proyecto de estas características, vamos a discutir diferentes aspectos de la disciplina, aventurando lo que nuestra intuición y nuestro sentido común nos llevan a concluir. Los Estudios de Traducción son la disciplina que aborda el estudio de la traducción y de la interpretación.

Si examinamos la literatura de los Estudios de Traducción podemos observar la gran disparidad de opiniones que sobre el carácter de éstos que se dan en la literatura. Después de este repaso por las diferentes opiniones, pasaremos a discutir los conceptos más básicos.

Enfoques epistemológicos desde la teoría de la traducción

Albrecht Neubert y Gregory M. Shreve

Sus puntos de vista sobre la disciplina están expuestos principalmente en su obra conjunta (1992). Consideran que no hay una forma unificada de abordar el estudio de la traducción, que el enfoque sistemático que requieren los estudios de traducción puede obtenerse de una ciencia de la traducción empírica. Consideran muy negativa la influencia de la tradición no empírica de la lingüística formal y piensan que los

estudios de traducción debieran basarse en la observación de la práctica (1992:10). La diversidad de enfoques sobre la traducción y la magnitud del tema ha dado lugar a una «deplorable situación» en la que, citando a Savory (1968, 9): «los traductores se han contradicho libremente entre ellos en casi todos los aspectos de su arte» (Neubert y Shreve: 1992: 9). Al mismo tiempo, señalan que lo que escriben los estudiosos y lo que enseñan los profesores de traducción resulta con frecuencia contradictorio (1992:11). Por otro lado, la imagen que de la traducción obtendremos del estudioso y del profesional será siempre diferente dado el carácter dinámico inherente a un proceso en que «los traductores adoptan opciones estratégicas y materializan un solo texto de entre toda una serie de posibilidades textuales» (1992: 11).

Para mejorar la situación, los autores proponen: 1) volver a unir la teoría y la práctica, basando la teoría empírica en la observación directa de la práctica, 2) suprimir las ambigüedades que surgen de las particularidades teóricas y proponen la puesta en marcha de un conjunto de métodos comunes a todas las diferentes perspectivas y 3) cada estudioso que aporte ideas debe definir muy claramente su enfoque y perspectiva: «Cuando todos comencemos a hablar la misma lengua entre nosotros, puede que lo que ahora parece ser un número infinito de enfoques de la traducción termine por resultar realmente en unos pocos temas diferentes» (1992: 11-2).

Los autores señalan también que los modelos no constituyen teorías.

George Steiner

En su última obra publicada 1997 [1995], este autor señala que ninguna lengua es formalmente cuantificable, que, al igual que lo orgánico, las lenguas se encuentran en un proceso de cambio constante. (1997: 114).

Steiner declara (1997: 127) que

Por esta razón creo que la denominación «teorías de la traducción» es arrogante e inexacta. El concepto de «teoría» que implica necesariamente el de experimentos y falsificaciones cruciales, es cuando se aplica a las humanidades, como ya he dicho, en gran medida espurio. Su prestigio en el actual clima de los estudios humanísticos y académicos surge de un empeño casi lamentable por remedar la buena suerte, el reconocimiento público de las ciencias puras y aplicadas. Los diagramas, las flechas con que los «teóricos» de la traducción adornan sus proposiciones son artificiales. No demuestran nada.

Zinaida Lvóvskaya

Esta autora (1997:1) considera a los Estudios de Traducción como una Ciencia de la Traducción, aunque de corta vida (para la autora, comenzó a configurarse en los años 50). En este corto periodo de tiempo esta Ciencia ha cambiado de supuestos ontológicos, renunciando al paradigma lingüístico y colocándose entre las ciencias de la actividad humana, de la comunicación verbal (1997:1). Dice la autora (1997:1-3):

La práctica de la actividad bilingüe, que siempre ha precedido al desarrollo del pensamiento traductológico, plantea muchos problemas que no encuentran explicación científica en el marco de una Teoría General de la Traducción. Y es que las discusiones en torno a los diferentes aspectos de una teoría general, que a menudo parecen algo exageradas y repetitivas, han obstaculizado el desarrollo de las teorías particulares, capaces de ofrecer una explicación científica de la actividad del traductor en función de las diferentes modalidades de su actividad y de los diferentes tipos de textos, que no contradiga los postulados teóricos de la teoría general y, al mismo tiempo, la complemente [...] Como el objeto de la Ciencia de la Traducción, o sea la actividad del traductor, no es observable, sus supuestos ontológicos siempre han estado estrechamente relacionados con el progreso de las ciencias afines, circunstancia que hoy en día caracteriza a muchas áreas de conocimiento, p.ej. la física, química o astronomía, que también investigan a menudo objetos no observables, superando la falta de conocimientos empíricos mediante la reflexión científica y utilizando datos de otras ciencias [...] el desarrollo del pensamiento traductológico se caracteriza, precisamente, por la sobreestimación de los datos de otras ciencias, subestimando a menudo la importancia de la reflexión científica.

Frente a la afirmación de Mounin (1963) en el sentido de que la traducción es una operación aproximada, que no tiene carácter científico, Luvóvskaya (1997: 16) defiende la importancia del concepto de *aproximación* u *operación aproximada*, incluso para ciencias tan exacta como las matemáticas. Para la comunicación verbal este concepto va a resultar especialmente importante dado que, debido a su carácter intersubjetivo, sólo se puede evaluar con cierta aproximación.

Las actividades bilingües que no persiguen la equivalencia comunicativa no son traducción y por lo tanto no pueden ser explicadas por la misma teoría que ésta. Esto es un ataque frontal a las posiciones de la escuela del skopos.

Respecto a la relación entre la teoría y la práctica dentro de la teoría de la traducción, la autora (1997: 101) establece que el lugar jerárquico más importante le corresponde a la teoría, dado su carácter hipotético, y a la rama descriptiva le corresponde una posición subordinada. La Teoría General de la Traducción es tan

sólo el punto de partida para el desarrollo de la Ciencia de la Traducción (1997: 102).

Peter Newmark

Las declaraciones de este autor en torno a los Estudios de Traducción han tenido siempre un tono polémico: «En realidad la teoría de la traducción ni es una teoría ni una ciencia sino el cuerpo de conocimientos que tenemos y que nos queda por tener sobre el proceso de la traducción» [...] prefiero no llamarla «translatología» o «traductología» [...] porque el término suena demasiado pretencioso (1981:19-20) [...] Nunca existirá esa cosa llamada ciencia de la traducción (1981: 113) [...] Me pregunto si no será la disciplina más parasitaria, abstracta, aburrida y más alejada de la realidad de todas las que existen» (1993: 170).

Y, en ocasiones, Newmark arremete personalmente contra los estudiosos de la traducción como en el siguiente comentario sobre la utilización de la lingüística en los Estudios de Traducción (Newmark, 1994: 45):

Hay demasiados libros ahora sobre traducción (por ejemplo Baker (1992), Hatim y Mason (1990), Bell (1991) que contienen trozos de lingüística sin digerir, a menudo se leen como apuntes de clase introducidos en libros que pretenden tratar sobre los estudios de traducción, escritos por lingüistas atraídos hacia este campo relativamente sin explotar donde la lingüística constituye ciertamente un elemento básico, pero en el que son igualmente importantes otros elementos ajenos al lenguaje [...] ¿Cómo se aplica todo esto a la enseñanza de los traductores? Puesto que la traducción no es ni un arte ni una ciencia ni una artesanía y tan sólo una cuestión de gusto, pero tiene elementos de todas estas cuatro propiedades, el problema es delicado.

Sin embargo, también podemos encontrar declaraciones del autor aparentemente contradictorias con las anteriores en las que llega a describir una teoría de la traducción, íntimamente ligada a los problemas de traducción (1988a: 9, 19-20) . Esta teoría es seguida de forma consciente o inconsciente por el traductor cuando toma decisiones, «lo mismo que cualquier profesor de gramática enseña una teoría de la lingüística», y afirma también que «todas las traducciones se basan implícitamente en una teoría del lenguaje» (1988a:39).

Roger T. Bell

Según este autor (1991: xv-xvi), se ha fracasado en la construcción de una teoría de la traducción que resulte satisfactoria tanto en un sentido práctico como aplicado. Un modelo teórico de la traducción no resolvería todos los problemas del traductor

pero debería formular las estrategias necesarias para enfocar los problemas y coordinar los diferentes aspectos implicados (1978: 135).

Ni la psicolingüística ni la neurología nos pueden informar todavía de manera fiable sobre los procesos mentales relacionados con la traducción (1991: 24, citando a Wills). Afirma Bell (1991: 9):

Es, sin duda, el aparente caos de la variación a la que se enfrentan los traductores en los textos y a la inevitable incapacidad de la teoría de la traducción para resultar fuertemente predictiva lo que ha llevado a algunos incluso a negar la misma posibilidad de crear una sola teoría válida comprensiva de la traducción y volver a insistir en la naturaleza subjetiva y artesanal de la actividad [se refiere a Newmark]

Bell (1991: 23-8) propone contemplar tres teorías de la traducción: 1) una teoría de la traducción como proceso, 2) una teoría de la traducción como producto y 3) una teoría de la traducción tanto del proceso como del producto, que exigiría el estudio integrado de ambos y que constituiría como teoría general el objetivo a largo plazo para los estudios de traducción.

James S. Holmes

Este autor ha sido uno de los más influyentes en su concepción sobre la disciplina. Como hemos repetido en numerosas ocasiones fue el que acuñó el término de «Translation Studies» en 1972 y lo consagró como disciplina. Describe (1988 [1972]: 67-8) el desgajamiento de los estudios de traducción de otras disciplinas y su creación como nueva «utopía disciplinar». Se refiere Holmes al desplazamiento de estudiosos de otros campos al de la traducción, «especialmente desde los campos contiguos de la lingüística, la filosofía lingüística y los estudios literarios, pero también desde disciplinas tan aparentemente remotas como la teoría de la información, la lógica y las matemáticas, cada uno de ellos llevando consigo los paradigmas, cuasiparadigmas, modelos y metodologías que pensaba que podía llevar para enfrentarse a este problema» .

La situación de su tiempo es descrita como de confusión respecto a modelos, terminología, la definición del área, los problemas planteados, la disciplina como tal. Señala que los estudiosos no han llegado a ponerse de acuerdo siquiera sobre el nombre del nuevo campo; pero todo esto no obsta para que se haya consolidado como utopía disciplinar (Hagstrom: 1965).

Califica a una rama de los estudios de traducción de disciplina empírica (1988: 71-4) y a otra de estudios teóricos de la traducción o teoría de la traducción.

Una teoría general de la traducción, en caso de ser alcanzable tendrá obligatoriamente que estar muy formalizada y, por mucho que los estudiosos puedan buscar la economía, también será altamente compleja. La mayor parte de las teorías que se han producido hasta la fecha en realidad son poco más que prolegómenos a tal teoría general de la traducción. De hecho, una buena parte de ellos no son en absoluto teorías sino un despliegue de axiomas, postulados e hipótesis que se han formulado de forma que sean al mismo tiempo demasiado inclusivas (cubren también los actos no traductivos y las no traducciones) como demasiado exclusivas (excluyendo actos traductivos y algunas obras generalmente reconocidas como traducciones).

Holmes describe también cómo algunas propuestas que han podido parecer teorías generales de la traducción sólo son teorías parciales y específicas, que tratan tan sólo un aspecto y les atribuye los avances más significativos en la disciplina al tiempo que considera su desarrollo como indispensable para poder alcanzar un día una auténtica teoría general.

Mary Snell-Hornby

Los cuatro puntos principales propuestos por la autora (1995 [1988]: 35) respecto a los estudios de traducción son los siguientes:

- Los estudios de traducción no son sólo una rama derivada de otra disciplina o subdisciplina (Lingüística o Literatura Comparada) sino un mundo entre las disciplinas, las lenguas y las culturas, tanto para el traductor como para el teórico de la traducción.
- Los estudios de traducción debieran adoptar una perspectiva de arriba abajo, como sugieren los psicólogos de la gestalt y a diferencia del camino seguido por la lingüística.
- Hay que sustituir la tipología por la prototipología, que admite mezclas y límites difusos.
- En los estudios de traducción modernos hay que dedicarse al estudio de una red de relaciones, «decidiéndose la importancia de los elementos particulares por su relevancia en el contexto más amplio del texto, la situación y la cultura».

Wolfram Wills

El autor (1996: 1-2) opina que «La elaboración de un marco descriptivo y explicatorio profundo para los Estudios de Traducción se está viendo ahora, por lo menos desde ciertos ámbitos, con escepticismo, e incluso se ignora directamente (se refiere a Tinsley y Zohn (1977)).

Los estudios de traducción han abandonado sus dos primeras etapas, la teológica y la metafísica, y han entrado en una tercera etapa, básicamente empírica. «Al evaluar el valor científico de los Estudios de Traducción, sin embargo, no hay que olvidarse de que éstos, al menos en su manifestación cognitiva, son todavía un campo de investigación muy joven y metodológicamente algo inestable. Ésta es una situación que los Estudios de Traducción comparten con otras subdisciplinas lingüísticas modernas como la psicolingüística, la sociosemiótica y la investigación sobre inteligencia artificial de orientación lingüística, todas las cuales jugarán un papel más notorio en el futuro desarrollo de los Estudios de Traducción que lo que han hecho hasta ahora (1996: 1-2).

Para Wills (1996: 2), la traducción es una disciplina de comparación lingüística y no hay fronteras claras entre ella y otras disciplinas como la lingüística contrastiva, la lingüística de confrontación y el método de comparación multilateral de Wandruszka (1969). También son muy estrechos sus vínculos con la lingüística intercultural.

El enfoque empírico de la traducción no implica descartar sus aspectos teóricos. Las dificultades encontradas son (1996:13-4):

Si asumimos que todo trabajo de traducción, por lo menos si se hace de forma profesional, está inserto o acomodado en un entorno comunicativo concreto, se podrá entender que los Estudios de Traducción han encontrado difícil establecer un campo de actividades independiente y autosuficiente y reclamar la existencia de un campo de investigación legítimo. En realidad, podemos afirmar que al igual que la lingüística se puede definir como el estudio científico del lenguaje (como concepto abstracto), los Estudios de Traducción constituyen el estudio científico de la traducción (como concepto universal) y de las traducciones (como manifestaciones relacionadas con pares de lenguas). Sin embargo, al referirnos a «científico» elicitamos muy poco salvo, al menos en el dominio de la traducción, sentimientos difusos de desaprobación o al menos indiferencia (hacia la mayoría de los que practican la traducción y los que encargan las traducciones) y sentimientos de aprobación (hacia el grupo relativamente pequeño de investigadores de la traducción). Como demuestran los Estudios de Traducción teóricos, la «traducción» como sustantivo abstracto, no pluralizable,

sufre una perentoria necesidad de explicación y descripción exhaustivas [...] la elaboración de un algoritmo comprensivo de análisis, síntesis y evaluación no es nada realista».

La disciplina

Disciplina: una rama del conocimiento, típicamente una que se estudia dentro de la enseñanza superior. (*The New Oxford Dictionary of English*)

Existe una **disciplina general** de la traducción y la interpretación y dos **disciplinas particulares**: la de la traducción escrita y la de la interpretación oral. En un principio se abordó la elaboración de disciplinas particulares de la traducción para pares específicos de lenguas (ya abandonada salvo en países del Este) y también la elaboración de teorías particulares de la traducción y de la interpretación según los diferentes temas de especialidad objeto de la traducción (literaria, científica, médica), u otras circunstancias de la misma (audiovisual, jurada, interpretación). El segundo concepto de disciplina particular sigue vigente y no sería inverosímil reclamar el desarrollo de las disciplinas particulares como la mejor vía existente en estos momentos para hacer avanzar la disciplina en general. Las teorías particulares tienen que ser compatibles con la disciplina general.

El **objeto de estudio** de los Estudios de Traducción es múltiple: en principio, todos los autores distinguen entre el estudio del proceso de la traducción (*translating*) y el estudio del producto de la traducción (*translation/s*), aunque lo cierto es que traducción admite una larga relación de definiciones referidas a procesos distintos. Incluso algunos autores distinguen si los Estudios de Traducción debieran dedicarse tan sólo al estudio de uno de los aspectos. Desde el punto de vista de los intereses de la formación de traductores y la práctica de la traducción, parece prioritario el estudio del proceso, pues éste nos permitirá el aprendizaje de las estrategias de traducción que conducen a resultados idóneos, pero la polémica no parece tener mucho sentido pues (como afirman Mason (1994: 61-72) y Muñoz (inédito-a), el estudio del resultado nos puede llevar también al conocimiento del proceso). Voy a incluir por tanto dentro de mi definición de la disciplina (adaptada a las necesidades de este proyecto) el estudio del producto siempre que conduzca al conocimiento del proceso.

A lo largo de este proyecto me voy a referir en repetidas ocasiones al *proceso* de la traducción, encerrando esta denominación una multiplicidad de significados

con diferencias permanentes en relación a nuestra discusión. El autor de este Proyecto (1999a: 17-8; 1997c: 4;), ha definido estos procesos de la siguiente manera:

Proceso cognitivo de la traducción: es el proceso mental o cognitivo que es común a cualquier operación de traducción [...] En él se dan dos estadios: un procesamiento superficial (se resuelven las operaciones de traducción por defecto, aquellas para las que son válidas las soluciones más habituales o solucionemos por defecto) y otro más profundo, que en general consiste en las técnicas de resolución de problemas.

Técnicas de resolución de problemas: [...] dada la carencia de descripciones de los procesos mentales específicos de estas operaciones, mi aportación se va basar en un estudio del corpus basado en la comparación entre los segmentos del texto original (*input*) y sus correspondientes segmentos en el texto traducido (*output*), en un modelo de estudio de caja negra, intentando descubrir regularidades y tendencias que puedan constituir una aportación a un futuro estudio integral de la cuestión.

Proceso comunicativo (social) de la traducción: cada acto cognitivo de traducción se realiza bajo condiciones comunicativas específicas (tiempo, lugar, participantes, función, características del traductor, contenido del mensaje, remuneración...) que definen esa actividad. El carácter comunicativo de la actividad impone también condiciones de eficacia en la comunicación. Estos factores se integran en el proceso cognitivo de la traducción como condicionantes externos que van a servir para contribuir a determinar los resultados finales.

Dentro del proceso social de la traducción se puede situar lo que también podemos denominar el **proceso de actuación**, que será el desarrollo por el traductor de las tareas ordenadas que le permitan alcanzar la ejecución de un determinado encargo. Este proceso está estrechamente ligado a los aspectos empresariales/profesionales del proceso.

Nos parece muy importante no perder de vista la perspectiva profesional de la traducción: al ser ésta un proceso económico, los factores empresariales de rentabilidad, plazos, etc. a menudo se imponen sobre otro tipo de consideraciones de calidad de la traducción de tipo lingüístico, textual, discursivo e, incluso, de eficacia en la comunicación. Así, la traducción idónea es la que cumple con las exigencias empresariales y, en muchos casos, si no cumple con estas exigencias no es que se convierta en una traducción más o menos adecuada sino que, incluso, no llega a existir.

Los objetos de estudio de las disciplinas en general pueden ser muy diversos:

- ❑ Aspectos matemáticos, lógicos e históricos.
- ❑ Fenómenos naturales (química, física, biología, geología); estos dos primeros grupos se suelen asociar a las ciencias matemáticas y naturales.
- ❑ Fenómenos sociales: que se producen con la intervención o el protagonismo del hombre (sociología, política, economía, derecho); se suelen asociar a las ciencias sociales.
- ❑ Fenómenos comunicativos humanos: comunicación lingüística, mediación lingüística, traducción, interpretación, lenguaje de signos, literatura, arte, pensamientos; se suelen asociar a las humanidades y a las ciencias de la comunicación.

La ubicación de la traducción como proceso queda clara, se puede incluir en el grupo de los fenómenos comunicativos humanos; la ubicación de la traducción como producto no queda tan clara, pues puede quedar incluida tanto en el grupo de los fenómenos sociales como en el grupo de los fenómenos comunicativos humanos. La tendencia es a considerar las Ciencias de la Comunicación como parte de las Ciencias Sociales.

Tecnología: la aplicación del conocimiento científico a fines prácticos, especialmente en la industria. La rama del conocimiento que se ocupa de la ingeniería y de las ciencias aplicadas. (*The New Oxford Dictionary of English*). La aplicación de los conocimientos a la consecución de resultados prácticos, bien en forma de equipo, o bien de técnicas conducentes a procesos industriales (*Vocabulario científico y técnico*)

Técnica: campo de la actividad humana en el que los conocimientos científicos se aplican a fines útiles. (*Vocabulario científico y técnico*)

Ciencia: la actividad intelectual y práctica que acompaña al estudio sistemático de la estructura y el comportamiento del mundo físico y natural a través de la observación del experimento (*The New Oxford Dictionary of English*)

De las definiciones anteriores, podemos deducir que, de acuerdo con las denominaciones más clásicas y universalmente aceptadas, la denominación *ciencia* se reserva para la rama del conocimiento que se dedica al estudio y descripción de los procesos físicos y naturales, por lo que la actividad de estudio de la traducción no debería denominarse *ciencia* (como en *ciencia de la traducción*), aunque se apoye en conocimientos científicos, sino que su denominación más adecuada sería de *técnica* o *tecnología* de la traducción. Parece aquí que habría que dar la razón por un momento a Steiner, 1997 [1995] cuando habla de que los Estudios de Traducción

han reclamado, lo mismo que la mayoría de las nuevas disciplinas, el título de ciencia por el prestigio que se deriva de esta palabra en conexión con las ciencias naturales y matemáticas, como exactas e infalibles, con un gran poder de predicción y de explicación. La cuestión no es baladí epistemológicamente, pues si consideramos los Estudios de Traducción ciencia con el mismo estatus que las ciencias naturales, le exigiremos y esperaremos de ella mucho más de lo que nos puede proporcionar.

El problema no es exclusivo de los Estudios de Traducción: *Ciencias Sociales* es una denominación objetable para la disciplina que se ocupa del estudio de los fenómenos sociales y *Ciencias de la Comunicación* y *Ciencias Humanísticas* nos parecen denominaciones inaceptables, aunque comunes, para las disciplinas que se ocupan de los fenómenos relacionados con la creatividad humana.

Existen clasificaciones muy diferentes de las ciencias. Al autor de este Proyecto le resulta especialmente útil la clasificación que propone Trevijano (1994: 50):

Nombre	Ejemplo	Método
CC. Formales	<i>Lógica</i>	Axiomático-deductivo
CC. Fácticas		
CC. Naturales	<i>Física</i>	Hipotético-deductivo
CC. Humanas	<i>Economía</i>	¿?

Las ciencias formales son las que analizan la estructura interna de sus sistemas. Sólo piden que sus componentes no presenten contradicciones entre sí, pero no que haya que confrontarlos con la realidad del mundo. Tratan de formas o formalidades internas, no de correspondencias externas [...]. En cambio las ciencias fácticas [...] intentan conocer cómo es la realidad de los hechos de este mundo (Trevijano, 1994:50-1) Se suele dividir a las ciencias fácticas en naturales y humanas. Las primeras estudian los fenómenos naturales en los que no interviene la libertad humana, ni la de otros posibles seres libres como Dios, los ángeles, los demonios o los marcianos [...] En cambio, la física, la astronomía, la geología, la química, la biología y la veterinaria son ciencias naturales, tratan de hechos y realidades de este mundo. La física ha sido considerada siempre como el prototipo de estas ciencias [...] Las ciencias humanas tratan de fenómenos en los que la actuación y libertad humana pueden cambiar las reglas inicialmente promulgadas. La historia, la sociología, la economía, la política y el derecho son disciplinas donde puede darse una retroalimentación [...] Una primera consecuencia de la diferencia entre las ciencias naturales y las humanas es que en las primeras no se admite la presencia de excepciones a sus leyes o reglas, mientras que en las humanas puede decirse que toda excepción confirma la reglas [...] exactas (palabra con la

que hoy se designa técnicamente a las ciencias formales) [...] aunque las ciencias formales puedan subsistir independientemente de las fácticas, sin embargo su misión más común e importante es la de ser auxiliares de estas últimas. Todas las ciencias naturales van a tener como ciencias auxiliares a la lógica y a las matemáticas y además las humanas contarán entre sus auxiliares a la historia (Trevijano, 1994: 50-2).

En las ciencias humanas pueden coexistir varios paradigmas, porque en última instancia éstos dependen y están condicionados a las ideologías y los supuestos básicos subyacentes de las escuelas de la comunidad científica que los desarrolla [...] Equivale a sostener que las ciencias, por lo menos las humanas, no son neutras, sino que ya nacen condicionadas por la mentalidad e ideología del grupo de científicos que la cultivan (Trevijano, 1994: 204).

En vez de cualificar un fenómeno el científico en sus protocolo procurará describirlo mediante una serie de cantidades lo más precisas y exactas posibles [...] Medir y determinar es conocer [...] Y que no hay verdadera ciencia sin un dominio absoluto de la cantidad y la medida [...] También lo que estudian las ciencias humanas. nadie negará su carácter temporal, pero incluso en psicología se busca lo físico y espacialmente medible y así parece más científica y precisa una descripción conductista que otra psicoanalítica. Las ciencias fácticas intentan lograr la mayor precisión en sus medidas y extenderlas a la totalidad de sus objetos (Trevijano, 1994: 231).

Resulta prácticamente imposible encontrar los Estudios de Traducción entre las *Ciencias Humanas* (o bajo ningún otro tipo de ciencia) en los trabajos originados en el campo de la epistemología. La economía y la sociología parecen ser las únicas ciencias humanas universalmente aceptadas como tales; incluso el estatus de la psicología como ciencia resulta discutido (Trevijano, 1994:253-4). La disciplina más cercana que hemos visto incluida en la discusión de las ciencias ha sido la lingüística y tan sólo en dos ocasiones en Chomsky (1982 [1970] 265-326) y Toulmin (1977 [1972]), en relación con la idea de la gramática universal y los universales lingüísticos innatos del generativismo.

Existe sin embargo otra concepción diferente de la nuestra, según la cual *ciencia y tecnología* no son dos conceptos tan claramente demarcados. En esta concepción, los ideales de la ciencia pura son teóricos pero la tecnología se caracteriza por sus ideales prácticos. «Sin embargo», (Sáenz, 1994: 23) «en su proceso constitutivo ciencia y tecnología siguen caminos no sólo paralelos sino interdependientes». Ni aún desde el punto de vista epistemológico estarían claramente deslindadas las fronteras desde este punto de vista; por ejemplo, Bunge, 1981 [1969]: 43) dice que «la ciencia aplicada (tecnología) utiliza el mismo método general que la ciencia pura y varios métodos especiales de ella, pero los aplica a fines que son en última instancia prácticos». De la misma opinión es Toulmin (1977

[1972]), para quien la diferencia entre *ciencia* y *tecnología* no está en la racionalidad de los procesos sino en los productos finales. Nosotros ni siquiera estamos de acuerdo en que a los Estudios de Traducción se les pueda considerar como *ciencia aplicada*. Bunge (1981 [1969]) niega la viabilidad del concepto de *ciencia aplicada*. Según esas premisas, a la luz de la teoría de la ciencia y de la propia metodología de la investigación, ciencia pura y tecnología no parecen dos esquemas lógicos distintos, sino más bien tramos de un continuo definido, en cada caso, por el grado de abstracción con que definen sus teorías, por el nivel de sus normas actuacionales, por la limitación del campo que se imponen sus investigadores, por las condiciones o imperativos de orden industrial, económico, profesional, etc. Precisemos los puntos de vista de Toulmin citando sus propias palabras (1977: 363, 369-373):

Una empresa humana colectiva adopta la forma de «disciplina» racionalmente en desarrollo en los casos en que la adhesión compartida de los hombres a un conjunto de ideales sobre el que existe suficiente acuerdo, conlleva a la elaboración de un repertorio aislable y autodefinitorio de procedimientos; y en que esos procedimientos permiten ulterior modificación, de modo de poder abordar los problemas que plantea la incompleta realización de esos ideales disciplinarios [...] Las disciplinas no científicas: El elemento fundamental de una disciplina colectiva (hemos argüido) es el reconocimiento de un objetivo o ideal sobre el que existe suficiente acuerdo y en términos del cual es posible identificar los problemas comunes principales. Cuando este objetivo común es carácter explicativo, la disciplina es científica. Pero los esfuerzos comunes de los hombres pueden igualmente orientarse hacia ideales técnicos o judiciales, y por ende los conceptos el derecho o la tecnología están sujetos a un desarrollo social semejante. Luego podemos primero mostrar cómo nuestro modelo disciplinario podría aplicarse con mayor detalle a empresas racionales ajenas a la esfera de la ciencia natural. El ámbito al que este análisis puede extenderse de modo más directo y con menos tensiones es el de las artesanías y las técnicas. Éstas se han desarrollado para atender a las necesidades humanas de artículos, materiales, equipos o servicios más eficaces y útiles; se ocupan de los problemas que surgen en el diseño, fabricación y distribución de tales artículos o servicios; y su desarrollo histórico puede describirse en términos muy similares a los que se aplican a las disciplinas científicas. Nuevamente, cada artesanía o técnica particular tiene su propia constelación característica de ideales y ambiciones, a los que se adhiere todo el que la adopta como carrera profesional. A este respecto, la herrería es tanto una actividad profesional disciplinada como la cristalografía, la medicina tanto como la fisiología, la ingeniería electrónica tanto como la física atómica. Por naturaleza, los ideales colectivos que gobiernan el desarrollo tecnológico no son explicativos ni en las intenciones ni en los efectos. En cambio, son prácticos, por estar dirigidos a mejorar las técnicas para producir y distribuir materiales, vehículos, medios de comunicación, etcétera.

Correspondientemente, la «transmisión» de una técnica en desarrollo histórico comprende no una población cambiante de recetas y diseños, técnicas, procesos de fabricación y otros procedimientos prácticos. Aparte de esto, las artesanías y tecnologías profesionales especializadas tienen tanto derecho como las ciencias a ser llamadas «disciplinas» y comparten los mismos tipos de cambio histórico. En los dos casos, se trata de la evolución histórica de una «transmisión» o población de procedimientos. En los dos casos, el aprendiz se capacita para su profesión aceptando sus ideales colectivos y dominando sus procedimientos corrientes. En ambos casos, brinda la prueba de su eficiencia mediante la captación demostrada de esos ideales y procedimientos, y de los usos que puede hacerse de ellos. En ambos casos, los mismos procedimientos corrientes están sujetos a un proceso crítico de innovación y selección, a la luz de los ideales disciplinarios. Y en ambos casos, el proceso global de la evolución disciplinaria es un *locus* en el que actúan «factores causales» y «consideraciones racionales». Al igual que en la ciencia de la naturaleza, los ideales prácticos de las diferentes tecnologías se eligen de manera de dividir el ámbito total de las artes y oficios industriales en subáreas, cada una de las cuales pertenece a una disciplina o subdisciplina reconociblemente específica y autónoma [...] Y en todo subcampo, el repertorio establecido de conocimientos prácticos —comúnmente llamado *el estado del arte*— abarca el más avanzado conjunto de técnicas cuya probada fiabilidad es aceptada por los profesionales de la disciplina. Así, el contenido corriente de una subdisciplina tecnológica «representa», nuevamente, un solo corte temporal de toda la tecnología en desarrollo histórico. La tarea colectiva de mejorar sistemáticamente este repertorio es el hilo alrededor del cual cristaliza la correspondiente profesión técnica, y ésta abarca, por lo común, un círculo internacional de devotos expertos —a semejanza de los «colegios invisibles» de las ciencias de la naturaleza— cuyos miembros se hallan en un estrecho contacto personal, unos estudian la labor de otros y se lanzan a una respetuosa pero competitiva rivalidad. Esbozemos aquí algunas de las semejanzas en cuanto a desarrollo histórico entre los procedimientos explicativos de las ciencias de la naturaleza.

1) Así como una ciencia comprende teorías y conceptos de diferentes grados de generalidad, así también en una técnica podemos distinguir aplicaciones específicas y detalladas de procedimientos técnicos a problemas particulares a partir de métodos y técnicas más generales, y éstos a su vez a partir de los principios más generales y fundamentales de la práctica de diseño corriente en el campo involucrado [...].

2) El *estado del arte* en una técnica se desarrolla, igualmente, por la perpetuación selectiva de innovaciones en los procedimientos. El repertorio corriente de diseños y procedimientos nunca satisface totalmente las ambiciones colectivas de la disciplina. La grieta entre los ideales disciplinarios y el repertorio más avanzado de técnicas disponibles define un conjunto de problemas técnicos. Junto al estado del arte, existe un conjunto de variantes o *posibilidades* tecnológicas tentativas en consideración; estas variantes son juzgadas en su momento, teniendo presentes los criterios de selección de la disciplina. Como resultado de ello, algunas de las variantes de ese conjunto son

incorporadas al arte. En una tecnología, como en una ciencia, pues, la coherencia disciplinaria de la *población histórica* se mantiene mediante un equilibrio entre la variación y la selección. El repertorio del momento, por tanto, abarca todas las técnicas que han sobrevivido al juicio profesional selectivo, los prejuicios y gustos, los recuerdos y los olvidos de los tecnólogos implicados.

3) Sin embargo, el proceso de innovación tecnológica difiere marcadamente del de la ciencia en un aspecto significativo. En las ciencias de la naturaleza, el foro de competición y selección es predominantemente «interno». En la tecnología, esto es así en mucho menor medida. En parte, sin duda, las innovaciones tecnológicas son evaluadas teniendo en cuenta consideraciones profesionales «expertas», relacionadas (por ejemplo) con la factibilidad, la eficiencia y la facilidad de fabricación, todo lo cual sólo puede ser juzgado por el grupo correspondiente de tecnólogos profesionales. Pero, además, las innovaciones técnicas están inevitablemente expuestas a exigencias de otros tipos, en particular las que surgen en la oficina de patentes, el mercado o el foro de debate público, más que en el laboratorio o el banco de ensayo. Es decir, una innovación tecnológica valiosa no sólo debe ser técnicamente factible, eficaz y adecuada para la producción regular, sino también original, competitiva y libre de perjuicios objetables. Esta multiplicidad de requisitos oscurece un poco los objetivos disciplinarios colectivos en el campo tecnológico y hacer menos fácil de conservar la unidad de propósito de una ciencia. Por ejemplo, siempre puede haber legítimas diferencias de opinión sobre la prioridad relativa de diferentes exigencias, de modo que, en una técnica, la cuestión concerniente a lo que constituye un «éxito» con frecuencia encuentra menos acuerdo que el que existe en la ciencia. En verdad, enfrentados con esta cuestión, los ingenieros y técnicos de diferente formación presentarán diferencias sustanciales de visión, temperamento y estrategia de investigación y la variedad resultante de hábitos mentales dará origen a «escuelas» igualmente diferentes de ingeniería o tecnología.

Otro punto de vista importante sobre las diferencias entre ciencia, tecnología y técnica es el de Bunge (1980: 205-214). Para Bunge no existe consenso sobre el significado de la palabra *tecnología*:

El hombre de la calle confunde a menudo el receptor de televisión con la tecnología que ha guiado su producción. Y más de un estudioso, particularmente de los países de habla inglesa, incluye la artesanía en la tecnología. Por ejemplo, el prehistoriador habla a veces de la tecnología de la piedra pulida. Pero en castellano y en otros idiomas, disponemos de las palabras 'técnica' y 'tecnología', y solemos distinguir entre los conceptos que designan respectivamente. Habitualmente se entiende por *tecnología* la técnica que emplea conocimiento científico. Por ejemplo, se distingue la técnica de la modista, de la tecnología de la industria de la confección.

Bunge (1980: 206-7), ofrece la siguiente definición de tecnología: Un cuerpo de conocimientos es una tecnología si y sólo si: 1) es compatible con la ciencia coetánea y controlable por el método científico, 2) se emplea para controlar, transformar o crear cosas o procesos, naturales o sociales. Esta definición da cabida en ésta a todas las disciplinas orientadas a la práctica, siempre que practiquen el método científico. Bunge (1980: 207) ofrece una clasificación/enumeración incompleta de las ramas de la tecnología en 1) Materiales: físicas (ingeniería civil, eléctrica, electrónica, nuclear, espacial), químicas (inorgánica y orgánica), bioquímicas (farmacología, bromatología), biológicas (agronomía, medicina, bioingeniería), 2) Sociales: psicológicas (psiquiatría, pedagogía), psicociológicas (psicología industrial, comercial y bélica), sociológicas (sociología y politología aplicadas, urbanismo, jurisprudencia), económicas (ciencias de la administración, investigaciones operativas), bélicas (ciencias militares), 3) Conceptuales: Informática, 4) Generales: teorías de sistemas (teoría de autómatas, teoría de la información, teoría de los sistemas lineales, teoría del control, teoría de la optimización, etc.). Bunge (1980: 210) ofrece un cuadro de disciplinas vecinas a la tecnología en el que no aparece ni la lingüística ni la traducción, aunque cita la inclusión de la matemática, las humanidades, las artes y las artesanías. Para este autor (1980: 208),

Toda rama de la tecnología presupone no sólo el conocimiento ordinario y algunas pericias artesanales sino a veces también conocimiento científico y siempre conocimiento matemático. La tecnología está pues enraizada en otros modos de conocer. Y no es un producto final sino que metamorfosea en la práctica técnica y el peritaje del médico, maestro, administrador, experto financiero o especialista militar.

Bunge (1980: 212-4) establece lo que para él son los principios generales compartidos entre la ciencia y la tecnología, un conjunto rico de intereses tocantes a la naturaleza y al alcance del conocimiento:

- ❑ La realidad es cognoscible aunque sólo sea parcialmente.
- ❑ Todo conocimiento de la realidad puede incrementarse mediante la investigación científica.
- ❑ Hay diversas fuentes o modalidades de conocimiento: la experiencia sensible, la intuición, la acción, la razón, y acaso alguna otra.

- Las teorías científicas son representaciones (globales o detalladas, más o menos verdaderas y siempre simbólicas) de objetos que se suponen reales.
- El grado de verdad de las teorías científicas se establece (provisoriamente) sólo con ayuda de observaciones y experimentos.

Y también se ocupa de señalar las que para él son diferencias entre ambos conceptos (1980: 213-4):

Sin embargo, el realismo crítico inherente a la tecnología suele estar matizado y a veces aun deformado por una actitud marcadamente instrumentalista o pragmatista, que por lo demás es normal en individuos empeñados en obtener resultados prácticos antes que verdades profundas pero sin utilidad inmediata. Esta actitud trasunta del modo en que el tecnólogo trata tanto a la realidad como al conocimiento de ésta. En efecto, para él

- a) La realidad —que es el objeto o referente de la ciencia básica— es la totalidad de los *recursos* (naturales y humanos) y productos de desecho, y
- b) El conocimiento fáctico —que es el objetivo de la investigación básica— es primordialmente un *medio* para controlar el fragmento de realidad que le interesa.

En otras palabras, mientras que para el científico un objeto de estudio es una *cosa en sí*, existente por sí misma, el tecnólogo sólo se interesa por la *cosa para nosotros*, aquella que está en nuestro poder crear, controlar o destruir. Y en tanto que para el científico el conocimiento es una meta última que no requiere justificación, para el tecnólogo es una finalidad intermedia, algo a obtener: sólo para ser usado como medio para alcanzar una meta práctica.

En otras palabras, al tiempo que el científico busca *conocer por conocer*, el tecnólogo busca *conocer para hacer*. No debiera extrañar entonces que el instrumentalismo (pragmatismo, operacionalismo) atraiga tanto a los tecnólogos como a quienes confunden la ciencia pura con la tecnología.

Debido a esta actitud pragmática el tecnólogo tenderá a despreocuparse de cualquier sector de la naturaleza o de la sociedad que no es o promete convertirse en recurso. Por la misma razón es proclive a desinteresarse de todo sector de la cultura que no prometa convertirse en instrumento para lograr sus fines. Lo que no es desastroso mientras sea suficientemente abierto de espíritu para tolerar lo pone de lado.

Existe en general un gran escepticismo sobre la posibilidad de establecer definiciones inequívocas sobre los conceptos que aquí manejamos. Como ejemplo, veamos algunas afirmaciones de la obra de Trevijano (1994), algunas de las cuales se podrían calificar incluso de contradictorias:

- ❑ Es imposible por ello lograr una definición exacta sobre la ciencia (1994: 63).
- ❑ Ciencia es aquello a lo que los científicos llaman ciencia (1994: 64).
- ❑ Cada vez se hace más difícil determinar qué es ciencia, y más aún si se pretende distinguirla de la técnica (1994: 102).
- ❑ Actualmente, aunque la ciencia siga siendo absolutamente diferente de la técnica, sin embargo para la mayoría de nuestros contemporáneos cada vez desaparece más la antigua diferencia entre ambos campos. La frontera entre ciencia y tecnología no está nada clara (1994: 153).
- ❑ Es que la ciencia no es algo único y unívoco, hay diferentes ciencias y diferentes matices, como hay diferentes métodos científicos, y esto se complica si prescindimos de una visión sincrónica para hacer un juicio diacrónico (1994: 246).
- ❑ La matemática es una ciencia en la cual no se sabe ni de qué cosas habla ni si lo que de ella se afirma es verdadero o falso (Russell, citado por Trevijano: 1994: 247).
- ❑ No hay una sola ciencia ni un solo tipo de ciencias. Y éstas difieren por la forma como tratan sus objetos (1994: 262).

Sea cual sea el punto de vista adoptado, no parece descabellado aceptar tras la exposición anterior que los Estudios de Traducción puedan ser considerados como una tecnología. Y aquí nuestro interés no está en deslindar categorías dentro de clasificaciones preexistentes sino en fijar cuáles son nuestras expectativas y posibilidades; dentro de este contexto, la denominación que asignemos a los Estudios de Traducción (*ciencia, tecnología, técnica, artesanía, arte*) resulta indiferente siempre que logremos un consenso aceptable sobre los contenidos. Lo que no conviene aceptar, si se adopta el punto de vista que acabamos de describir, es que la tecnología traductora (los Estudios de Traducción) no puedan tener su propia base heurística y quede relegada a ser una mera aplicación de otras ciencias (o disciplinas) más consolidadas (lingüística, estudios de comunicación, etc.). La situación se podría asemejar a la descrita por Trevijano (1994: 169-70):

Han nacido las ciencias humanas, la historia, la sociología, la psicología, la economía... Pero llegan al banquete de las ciencias con muchos siglos de retraso respecto a algunas de sus predecesoras naturales, y por eso al lado de algunas ciencias hechas y derechas, con sus métodos perfectamente estructurados, aparecen como proyectos en desarrollo, como un pollo adolescente desplumado ante el gallo señor del gallinero. En muchas ocasiones el gallo no lo considera como su par, y siguiendo la jerarquía del picotazo lo echa del gallinero, pero en

otras descubre en él a quien quizás un día ocupe a su lado un lugar semejante al suyo [...] Pero por regla general todos consideran que las naturales son de alguna manera *más ciencias* que las humanas.

Es cierto que el traductor tendrá que encontrar soporte básico en las disciplinas lingüísticas y de la comunicación sobre todo, pero limitarse a ser un mero aplicador de la ciencia (o conocimiento) elaborada por otros conduciría a los Estudios de Traducción a producir mucho conocimiento empírico pero a carecer de una matriz heurística y un núcleo metodológico propios.

Observabilidad del objeto de estudio

Observable: cualquier variable dinámica de un sistema, susceptible de ser medida.

El producto de la traducción es observable desde las disciplinas humanísticas (historia, crítica literaria, filosofía...) y desde las disciplinas de la comunicación. Será observable desde el punto de vista de las ciencias aritméticas y naturales tan sólo desde puntos de vista muy alejados de nuestros intereses (y probablemente de los intereses de cualquiera): gravedad, peso, volumen, etc.

Consideración aparte merece la perspectiva estadística (y de cálculo de probabilidades), pues, a pesar de ser la estadística una rama de las matemáticas, su aplicación es muy valiosa cuando adoptamos la perspectiva de la traducción como producto social (publicaciones, lectores, actores, precios) y es una cuestión a considerar también en el estudio de la traducción como proceso cognitivo, como proceso comunicativo, como proceso de ejecución de tareas y como proceso de actuación (aunque esto merecerá más discusión más adelante). Adelantamos ya que consideraremos la estadística en dos vertientes, como herramienta de cuantificación numérica y como herramienta de predicción (modelos escolásticos, estadística inferencial).

El proceso cognitivo de la traducción es en gran medida inobservable. Existen datos científicos del proceso de la traducción como un tipo más de fenómeno de procesamiento de la información, como una actividad mental o cognitiva más, pero no conocemos su forma específica. La observabilidad del proceso cognitivo de la traducción depende en gran medida del desarrollo de las disciplinas científicas en las que se apoya, la rama científica de la psicología y la neurología principalmente y,

aunque ya existen algunas formas de conocimiento directo de procesos mentales de información (estudio de movimientos de ojos durante la lectura y el visionado, ecografías que detectan la actividad neuronal, etc.), todavía falta mucho por desarrollar y no podemos afirmar que lo que hoy es inobservable no deje de serlo en un futuro. Durante los últimos años ha estado de moda un procedimiento de observación indirecta de la actividad mental generada por la traducción: se trata de los protocolos de pensamiento en voz alta (TAP). Estos procedimientos, que adoptan la forma de experimentos, parecen proceder de los *usability tests* a los que se somete o sometía a los programas informáticos antes de su comercialización definitiva, y han recibido fuertes críticas en razón a su metodología (principalmente, Toury, 1991 y Muñoz, 1998) debido a la elección de los sujetos y las muestras, a su naturaleza de observación indirecta, a lo que en sociolingüística se denomina el *método o paradoja del participante-observador* (Fasold 1990; Mayoral 1997c: 114) y, añadiríamos nosotros también, debido a la banalidad que ha demostrado este método de experimentación si consideramos la obviedad de las conclusiones a las que ha llegado («Una hipótesis que no aporte ningún elemento nuevo, sino que se reduzca a explicar de otra manera igual o más difícil lo ya conocido antes, carece de todo valor científico» (Trevijano, 1994: 161).

Experimento: operación destinada a estudiar un fenómeno o comprobar una propiedad (Vocabulario Científico y Técnico). Procedimiento científico emprendido para hacer un descubrimiento, comprobar una hipótesis o demostrar un hecho conocido (*The New Oxford Dictionary of English*). [El experimento es uno de los sistemas de conocimiento científico].

Por tanto, un experimento contiene las operaciones siguientes:

- 1) Elección del problema.
- 2) Identificación de las variables que se suponen relevantes y, por tanto, necesitadas de control.
- 3) Proyecto o plan del experimento,
- 4) Formación de grupos C y E homogéneos.
- 5) Aplicación del estímulo a E.
- 6) Observación y/o medición de los rendimientos de C y E.
- 7) Juicio sobre la significación de las diferencias de comportamiento entre C y E.
- 8) Inferencia sobre la(s) relación(es) entre las variables independientes y dependientes.

- 9) Control de la anterior inferencia por la teoría relevante, cuando se disponga de ésta.

(Bunge, 1981 [1969]: 834)

Del estudio de este proceso de traducción depende el descubrimiento de las estrategias de traducción por defecto, parte central del objetivo del estudio de la traducción con fines profesionales y didácticos.

Estrategias de traducción: Una estrategia de traducción se puede formular como un análisis de los elementos relevantes de la «interpretación del TO» y del contexto comunicativo que se postula para el TT orientado a la formulación de soluciones potenciales por medio de microestrategias (cf. Kiraly, 1990; Hönig, 1991), que se ordenan por su proximidad al objetivo, más o menos racional, que se pretende alcanzar. A continuación se produce la elección de alguna de las soluciones formuladas y después se procede a una serie de comparaciones para verificar su idoneidad (...) Mi propuesta es que una estrategia de traducción se puede concebir, con propósitos pedagógicos, como un árbol de toma de decisiones o de solución de problemas, en el que los parámetros son condicionantes comunicativos. El objetivo es sensibilizar a los estudiantes sobre los parámetros que inciden en la elección de soluciones de traducción aceptables y ayudarles en la introspección. El modo que propongo de obtener un árbol es el siguiente:

- a) Definición tentativa del problema.
- b) Recopilación de un número estadísticamente significativo de ejemplos.
- c) Redefinición del problema y realización de estudios estadísticos para determinar la frecuencia absoluta y relativa con que se presenta un STT de esas características y cada STO en los distintos tipos o géneros de texto.
- d) Clasificación de los STO por tipos.
- e) Análisis de variables textuales y formulación de hipótesis sobre variables contextuales.
- f) Indicación de las condiciones concretas que hipotéticamente justifican la elección del STO de entre una serie de variantes potenciales a partir de la especificidad del texto, del objeto de la comunicación, de la situación comunicativa y de los participantes.
- g) Alineación de condiciones y el STO.
- h) Ordenación (preferiblemente binaria, por propósitos pedagógicos).
- i) Comprobación con nuevas instancias del problema.

(Muñoz: en prensa) [el autor mantiene fuertes reservas ante el sistema de elecciones binarias escogido para representar las estrategias y ante la validez de los procedimientos y datos estadísticos propuestos].

La parte del proceso mental de la traducción consagrada a la resolución de tareas es hoy por hoy inobservable directamente mediante procedimientos científicos rigurosos; ni siquiera nos ayuda considerarla como un proceso mental de procesamiento de la información más. Del estudio de este proceso depende del descubrimiento de las estrategias para obtener soluciones idóneas en la resolución de problemas específicos de traducción.

Ante esta situación de imposibilidad de conocimiento riguroso (observación directa y comprobación experimental) de los procesos mentales de la traducción, acudimos normalmente a un método de observación de menor rigor y eficacia, aunque también se trata de un método empírico: el método de estudio de «caja negra». Si para deducir las estrategias de traducción idóneas aplicables, lo que hacemos es observar regularidades y eficacias en los procedimientos adoptados por los traductores, lo que haremos según este método es observar el *input* (segmentos o unidades de traducción del TO) y sus correlatos en el TT (*output*) y a través de métodos de recuento y estadísticas (hasta ahora no inferenciales) concluir las regularidades que se puedan observar (Mayoral: 1997c).

Empírico: basado en la experiencia o fundado en ella (RAE).

Métodos de estudio

Los recursos con los que contamos para estudiar un fenómeno son muy diversos y ofrecen los datos obtenidos mediante ellos grados de fiabilidad muy diferentes (Givón 1995: 18-23).

- **razonamiento abductivo-analógico** (la intuición o sentido común): permite descubrimientos más rápidos pero tiene más posibilidades de distorsionar los resultados. Sirve para la elaboración de hipótesis. No es un procedimiento empírico.
- **razonamiento deductivo**: introspección; parte de lo general para llegar a lo particular. Se basa en la existencia de reglas, leyes y teorías. Va de lo general a lo particular.
- **razonamiento inductivo/inferencia inductiva**: permite analizar una pequeña muestra cuando no se puede analizar la totalidad de la población siempre que la muestra represente tendencias estables y no fluctuación aleatoria. La cuantificación y en su caso la estadística inferencial son básicos para la inducción y la comprobación de hipótesis. Parte de lo

particular para llegar a lo general. Sirve para elaboración de patrones. Es un procedimiento empírico.

Los métodos de razonamiento o reflexión van acompañados en general de **métodos experimentales**, cuyo objetivo es corroborar o desmentir la veracidad de los supuestos teóricos (Lvóvskaia, 1997: 98-9). Son métodos empíricos.

El desarrollo de procedimientos experimentales es característico de las ciencias naturales y es muy escaso en las ciencias humanas, dada la escasez de elementos directamente observables en éstas. En los Estudios de Traducción se da experimentación en algunos casos como la lectura, la memoria, la concentración, la percepción de la traducción por los destinatarios, la relación entre el autor y la obra, sincronización y ajuste en traducción subordinada, evaluación, etc. Para el conocimiento por experimentación, los Estudios de Traducción son muy dependientes de otras disciplinas contiguas y estas disciplinas contiguas suelen ser también disciplinas con un componente científico muy reducido: la lingüística ha sido una disciplina poco menos especulativa que los Estudios de Traducción y en cuanto a la psicología, tan sólo una parte de ella tiene una base claramente experimental y todavía se depende de la adscripción a diferentes escuelas de pensamiento.

Otro problema es que los experimentos desarrollados por los estudiosos de la traducción suelen ser muy poco rigurosos en cuanto a los métodos de observación, la población estudiada, las condiciones de la muestra, la existencia de un grupo de control, la replicabilidad del experimento, la contaminación de resultados producida por el método o la paradoja del participante-observador, etc. La forma de elaborar los protocolos de pensamiento en voz alta ha desprestigiado mucho los métodos experimentales dentro de los Estudios de Traducción y la única solución de futuro debe descansar en el incremento de rigor entre los estudiosos de la traducción y la interdisciplinariedad. El proceso mental de la traducción y los procesos de elaboración de tareas son difícilmente accesibles mediante experimentación. En general, son un sistema de caja negra donde lo único que podemos hacer es comparar el *input* del TO con el *output* correspondiente del TT para intentar establecer generalizaciones sobre la manera en que traduce. Bell (1991: 23-8) propone la adopción de métodos múltiples de inducción más deducción, dentro de una estructura cíclica.

Givón (1995: 18-23) satiriza uno de los métodos de investigación utilizado sobre todo por los funcionalistas al que llama *metodología sáculo del texto*. Las instrucciones para la aplicación de este método serían las siguientes:

- a) Establece la hipótesis de que la forma gramatical A tiene la función comunicativa X.
- b) Busca un texto auténtico («comunicación»).
- c) Identifica (uno, algunos o muchos) casos en el texto en los que la Forma A se asocie con la Función X.
- d) Declara probada tu hipótesis.

Este método dejaría sin respuesta cuantos casos de la Forma A en el texto no se asocian con la función X sino con otras funciones, cuantos casos de la Función X del texto no se asocian con la forma A sino con otras formas y, si dado el porcentaje de la forma A que se asocia con la función X, este porcentaje es estadísticamente significativo a la vista del tamaño total de la población, el tamaño de la muestra y la cantidad de variación en la muestra. Los que afirman que no existe la objetividad en la traducción, que siempre existe una interpretación personal e incluso una manipulación de los mensajes de otros, los defensores de la *visibilidad* del traductor, utilizan esta hipótesis como premisa de todo su razonamiento posterior (si esto es cierto, el traductor no sólo puede sino que debe manipular el mensaje según sus propias ideas, el factor interpretativo no hay que minimizarlo sino potenciarlo, etc.). Esta premisa no la demuestran sino que la ejemplifican con casos de manipulación ideológica, que a veces ni siquiera está demostrado que aparezcan por responsabilidad del traductor, e identifican esta ejemplificación con la demostración de la premisa. No es lo mismo ejemplificación que demostración y sus ejemplos podrían ser contrarrestados con infinidad de contraejemplos.

La aplicación del método deductivo se ve muy dificultada por la escasez de fundamentos teóricos de la disciplina de los estudios de Traducción y por su atomización. La multiplicidad de modelos teóricos existentes en nuestra disciplina y en las disciplinas contiguas suele darse además con terminologías muy diferentes y en ausencia de interfaces entre modelos y disciplinas que permitan una comunicación eficaz entre ellos. Esta debilidad teórica se suple con el recurso a otros métodos de resultados menos fiables y procedimientos menos rigurosos como la inducción, la abducción, la analogía, la metáfora (metáfora del conducto de información, metáforas de la transmisión de información de textos y de mensajes) o el sentido común. En realidad, estamos convencidos de que la mayor parte de lo aportado por los estudios de traducción como propio y no como préstamo de otras disciplinas se podría haber obtenido simplemente a través del razonamiento por sentido común y con palabras de todos los días. Otra crítica más general a las

aportaciones de los Estudios de Traducción es su banalidad: no se puede hacer un gran despliegue experimental o teórico para llegar a resultados obvios e irrelevantes.

Los métodos inductivos o inferenciales son muy polémicos dentro de nuestra disciplina. La aplicación de métodos inferenciales en ciencias exactas y naturales consiste en el diseño de una muestra lo más pequeña posible a la que también se le aplican condiciones estrictas de representatividad: sus resultados son extrapolables a todos los individuos del colectivo o universo estudiado del que se ha extraído la muestra. Estos estudios dejan tan sólo una variable libre y su capacidad de predicción es bastante precisa. En el caso de las ciencias sociales (elecciones, tendencias de consumo o comportamientos sociales en general, la aparición del hombre hace que disminuya la capacidad de predicción. A través del uso de modelos estocásticos se llega a deducir tendencias que sirven como orientación para estos procesos sociales en el futuro; son procesos en los que también se deja abierta tan sólo una variable. Los fenómenos correspondientes a las ciencias humanas o de la comunicación (o del espíritu, o del hombre o sociales) son mucho más problemáticos e impredecibles. Como dice Trevijano (1994: 204):

¿En qué se distinguen los objetos de las ciencias humanas de los ciencias naturales? Hemos dicho que en que la libertad humana puede influir sobre ellos y modificarlos. Resulta por lo tanto que no se trabaja con ni se manipula sobre realidades determinadas e inmutables, sino sobre entidades que dependen de nosotros los hombres [...] Cuando intentamos estructurar y relacionar los objetos de las ciencias humanas y buscar fórmulas matemáticas que los expliciten, entonces parecen escurrirse como una anguila. Y hay que volverlos a considerar en otro aspecto, es preciso descubrir facetas nuevas antes desconocidas, remirarlos desde otras perspectivas... Son algo indomable, como lo es la libertad y la persona humana. Demasiado ricos para nuestra capacidad de comprensión, intentamos dominarlos enriqueciendo y aumentando las relaciones de nuestros conceptos. No podemos hacer lo que ocurre con las ciencias naturales, reducir sus objetos a términos abstractos, como la gravedad, que de alguna manera abarca la totalidad del objeto, o del aspecto del objeto, el objeto formal al que nos referimos [...] [en las ciencias humanas los términos abstractos que utilizamos] en muchas ocasiones suelen ser parciales y fragmentarios [...] Todos esos imponderables pueden influir, pero es imposible que ninguna teoría económica los considere. De lo contrario habría que tener en cuenta casi infinitos parámetros. El número de variables se multiplicaría de una forma incontrolable. Lo mejor es prescindir de casi todas ellas. Simplificar las cosas al máximo. Pero entonces ¿hasta qué punto estudiamos la realidad?

La aparición de factores como la libertad (que puede cambiar las reglas inicialmente promulgadas), la creatividad, la posibilidad de retroalimentación por parte de los sujetos, la intersubjetividad, la dependencia de las ciencias humanas de la mentalidad y el grupo de científicos que las cultivan), la infinidad de variables que se presentan abiertas en los estudios, la continua mutación de los procesos, la infinidad de soluciones posibles y de poblaciones estudiables, hacen que, para nosotros, estos procesos humanos (entre los que se cuenta la expresión, la creación, la comunicación o mediación lingüística), no sean estudiables desde puntos de vista que permitan ningún tipo de predicción fiable. No existen hasta el momento, que conozcamos, muestras representativas de palabras, de textos, de traducciones, y cualquier muestra que escojamos va a tener un carácter no aleatorio muy fuerte y no va a permitir extrapolar los resultados; los corpórea de palabras, textos o traducciones son inmensos y su gestión exigiría una cantidad de recursos humanos e informáticos desproporcionados y al alcance de tan sólo muy pocos organismos (ni siquiera caen bajo el alcance de las tesis doctorales). La falta de rigor aplicado desde nuestro campo hace además que lo confuso de las metodologías utilizadas y la falta de claridad y datos sobre los experimentos realizados impidan la replicación de estos experimentos. La falta de rigor científico en nuestro campo es realmente lamentable: se confunde cuantificación con estadística, estadística con predicción, muestra aleatoria con muestra no aleatoria y estadística no inferencial con estadística inferencial, se confunden las disciplinas científicas con las sociológicas y las humanísticas, el tamaño con la representatividad, etc. La situación no es mucho mejor para el caso de la lingüística y de sus ramas. Ante esta situación, la única forma de acercarse un poco a resultados más fiables es la utilización de muestras no aleatorias de gran tamaño, donde intentamos acercarnos a las generalizaciones y a la representatividad a través del tamaño lo más grande posible de la muestra; aparte de resultar imposible dado el tamaño gigantesco de los universos, los resultados normalmente no pueden llegar más que a indicar tendencias.

Naturalmente, esta situación lleva a personas diferentes a conclusiones diferentes. Para unos la solución está en aplicar a los Estudios de Traducción métodos inferenciales rigurosos y no hacer depender tanto nuestro trabajo de la intuición, el sentido común, el criterio de autoridad, la especulación teórica, etc. (caso de Givón) y piensan que las disciplinas de carácter lingüístico y comunicativo pueden tener un carácter científico. Para otros, como el autor de este trabajo, las disciplinas de carácter lingüístico son inabordables desde la metodología de estudio de otras disciplinas. Su capacidad de predicción va a ser siempre muy escasa. Otros,

como Coseriu (1981 [1973]: 67-70), adoptan posiciones intermedias y, al menos aparentemente, contradictorias:

Finalmente, el principio del naturalismo se opone en el antipositivismo el principio de la *cultura* o, más exactamente, la distinción entre objetos naturales y objetos culturales y, por consiguiente, entre ciencias de la naturaleza y ciencias de la cultura. Es decir que ya no se aceptan las ciencias naturales como modelo de la ciencia en general, sino que se entiende que las ciencias, precisamente para ser tales, deben ser diferentes, según la índole de su objeto [...] las ciencias de la cultura no son diferentes de las de la naturaleza por ser «menos científicas», menos exactas y rigurosas, o por utilizar la capacidad de adivinar más bien que métodos estrictos y explícitos. En sí, las ciencias de la cultura son tan rigurosas y tan exactas como las naturales y, en cierto sentido, aún más que éstas. O sea que no se distinguen de otras ciencias en cuanto a su «cientificidad»: en aquello por lo cual una ciencia es tal; se distinguen por las exigencias de su objeto. En efecto, la tarea de toda ciencia es la de «decir las cosas como son». Por ello, la condición básica de la actividad científica es la «objetividad»: la adecuación al correspondiente objeto. Y justamente por la adecuación a *su* objeto las ciencias de la cultura son diferentes de las ciencias naturales: la distinción se hace dentro del género «ciencia» no fuera de éste (entre «ciencia» y «no ciencia»), ni —lo que es un contrasentido— entre ciencias de varios grados de científicidad». Simplemente «las ciencias de lo general» (opuestas a la historia, que es la ciencia de lo individual) se distinguen por la índole de su objeto en ciencias naturales, matemáticas y culturales. Y por la misma razón estos tres tipos de ciencias presentan también —y deben presentar— enfoques y métodos diferentes (lo cual no excluye la eventual interdisciplinariedad de la investigación, en casos concretos). Por tanto, una ciencia cultural no es «más científica» si adopta enfoques y métodos naturalistas, sino que, al contrario, deja en tal caso de ser ciencia, o es sólo una falsa ciencia, pues contraviene a la exigencia básica de objetividad científica, diciendo las cosas como *no* son, exactamente del mismo modo como una ciencia natural, si adopta enfoques y métodos culturales, deja de ser ciencia y se convierte en mitología (siendo ésta, precisamente, interpretación de la naturaleza como cultural).

Pero ¿cuál es la índole propia de la cultura y en qué se distingue de la de la naturaleza? Limitémonos, aquí, a lo esencial. Los objetos naturales pertenecen al mundo de la «necesidad», gobernado por «causas» que producen determinados «efectos» y donde, por tanto, la comprobación de lo que ocurre constantemente en determinadas condiciones, representa una «ley natural» o ley de necesidad empírica. Los objetos culturales, en cambio, pertenecen al mundo propiamente humano de la libertad —de las actividades y creaciones libres del hombre—, donde los «hechos» creados no están determinados por causas, sino que se producen con vistas a una finalidad y, como realizaciones logradas —si no se trata de «instrumentos», que tienen también una finalidad exterior—, coinciden con su finalidad; así, la finalidad de la *Ilíada* es la *Ilíada* misma.

Otro argumento a favor del carácter científico de las ciencias humanas es que tampoco las ciencias naturales son fiables ni objetivas («Los defensores de las ciencias humanas nos dicen que éstas tienen el mismo rigor científico que las naturales, aunque carezcan de la certeza de la universalidad de sus proposiciones. En este aspecto son ciencias probabilísticas. Pero además añaden, o pueden añadir, que en realidad eso también ocurre en las ciencias naturales, de acuerdo con aquello ya dicho de que en ellas no se puede pretender la garantía absoluta de la coincidencia de las consecuencias observacionales derivadas de las hipótesis fundamentales con la realidad de los hechos externos». Trevijano, 1994: 203). Todos estaríamos de acuerdo en que, si se hacen experimentos, se hagan éstos con mayor rigor. La capacidad de formalización también parece muchísimo más reducida en las disciplinas humanas y lingüísticas que en las exactas, naturales y sociales.

Estatus de la disciplina

Paradigma: visión del mundo que subyace a las teorías y la metodología de un campo científico específico (*The New Oxford Dictionary of English*). Conjunto de presupuestos, postulados y axiomas que determinan un estado concreto o una perspectiva determinada de una ciencia (Muñoz: comunicación personal).

Modelo: esquema conceptual, susceptible de un tratamiento matemático, que interpreta o predice el comportamiento de un sistema en el que se desarrolla un fenómeno determinado (*Vocabulario Científico y Técnico*)

Teoría: representación abstracta simplificada de un conjunto de fenómenos que logra una explicación científica plausible de los mismos (*Vocabulario Científico y Técnico*). Una **teoría** es una explicación de un fenómeno, la percepción del sistema y el orden en algo observado. Existe (en caso de existir (...)) en la mente. No tiene manifestación tangible. Es una idea (...) Un modelo es, por el contrario, una representación externa y no interna de la explicación; una ejecución de la teoría. Existe como objeto tangible (un diagrama, una fórmula, un texto) que `representa` la idea incorporada en la teoría (...). Un modelo, por tanto, debe reunir un número de características para ser útil:

- 1) debe representar totalmente a la teoría a la que `representa` (...)
- 2) esto lo debe hacer revelando las características significativas del fenómeno explicadas por la teoría (...)
- 3) debe tener una función heurística (...) esto se logra por medio de la analogía (...)

(Bell, 1991:24-5)

Fenómeno: un hecho o situación cuya existencia o aparición se observa, especialmente uno cuya causa o explicación está en cuestión. (*The New Oxford Dictionary of English*)

Al igual que hemos comentado en el caso de la oposición *ciencia/tecnología* (cuestión relacionada con el objeto de estudio de la disciplina), ocurre con el estatus de la disciplina relacionado con su grado de madurez. En este caso, la escala de madurez podría ser hipótesis teóricas, modelo teórico, teoría. Para algunos autores tan sólo puede existir una teoría válida, para otros autores pueden coexistir varias teorías o no existir ninguna; cuando se combinan elementos de diferentes teorías o modelos, hablamos de eclecticismo teórico.

La cuestión de si los Estudios de Traducción son un conjunto de hipótesis, un/os modelo/s teórico/s o una/s teoría/s para mí no es una cuestión importante pues el estatus que le asignemos no va a hacer variar su contenido o su madurez como disciplina. Si puede resultar importante desde el punto de vista de las expectativas que despierte la disciplina, pues aquellos que le asignen el estatus de *teoría* van a otorgarle automáticamente las mismas propiedades y exigencias que se asignan a las teorías correspondientes a las ciencias experimentales. De nuevo todo esto parece ser una cuestión de prestigio.

Es posible que, dada la reciente creación de nuestras Facultades y un debate todavía no resuelto entre sus áreas propias, los problemas de demarcación conceptual y de investigación, las competencias de sus titulados y los de otras ramas más o menos cercanas y los mismos autodidactas, etc., no haya todavía un «esquema general» que dé cuenta de todas las variables implicadas en nuestro campo. Ante esta situación, hay que huir de dos riesgos: el salto en el vacío epistemológico, dando por sentado que nos encontramos ante un campo científico consolidado y «compacto», y la decepción por no sentirnos suficientemente definidos ante la comunidad científica española e internacional. Pienso, sin embargo, que sería un signo de madurez para todos nosotros adquirir la conciencia de que nuestro problema no es otro que «disciplinar» el conocimiento acumulado en sólida «red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos» (Kuhn, 1975 [1970]: 78), es decir en una verdadera **matriz disciplinar**. De esta forma, en vez de perdernos en el debate infructuoso de los límites del carácter científico de los Estudios de Traducción, podríamos considerarlos como lo que llama Lakatos (1982 [1972]) un *programa de investigación*, es decir, «Un proyecto de intervención constructiva de la realidad en cuya configuración y desarrollo intervienen

condiciones sociales, culturales, políticas, etc., con los cuales a su vez interactúa el programa (Quintanilla, 1978: 112).

Para otros, todo saber viene a ser una ciencia en diferentes estados de evolución y adjudican el carácter de ciencia a cualquier tipo de reflexión. Este abismo entre nuestras ideas sobre el mundo y los ideales explicativos con que nos gustaría verlos es lo que constituye el núcleo de los problemas científicos. La aspiración de quien desea enfrentarse científicamente con la disciplina que cultiva es la explicación completa de su saber. La construcción científica, dice Sáenz (1994: 46) «es una aventura intelectual, en el sentido de que los ideales explicativos son saltos imaginativos a la búsqueda de expectativas razonables de explicación».

Estos ideales, estos «constructos imaginativos» son las teorías, explicaciones plausibles de la regularidad en la producción de un fenómeno. La construcción de teorías es pues la tarea ideal del científico, bien creando una nueva, bien intentando subsumir alguna ya existente en otra de mayor rango de generalidad.

Pero una disciplina no adquiere su rango científico por un golpe de suerte o por el acto voluntarista de un investigador, sino que es el resultado de un largo proceso de construcción, en el que algunas lo han logrado, otras están vías de hacerlo y otras es difícil que lo logren. A este respecto, Toulmin (1977 [1972]): 383-97) distingue entre disciplinas compactas, difusas y posibles. Una disciplina compacta depende, entre otros requisitos, *a)* de la clase y rigor de los recursos metodológicos; *b)* de que los conocimientos se articulen en un cuerpo estructurado; *c)* de que se puedan derivar conclusiones comprobables; *d)* de que haya una comunidad científica que se ocupe de ellos («Ninguna tesis pasa a formar parte del cuerpo del conocimiento científico a menos que haya presentada ante y aceptada por la comunidad de científicos que compone la disciplina pertinente», Brown, 1998 [1977]: 198). Como puede observarse, el núcleo de una disciplina compacta es un cuerpo doctrinal que dirige el trabajo, aglutina a los profesionales y justifica las nuevas aportaciones. Las disciplinas difusas y posibles difieren de las compactas en uno o ambos de estos requisitos: el metodológico y el institucional.

La tarea de la ciencia consiste en mejorar nuestras ideas sobre el mundo natural paso a paso, identificando ámbitos de problemas en los que puede hacerse algo para disminuir el abismo entre las posibilidades de nuestros conceptos corrientes y nuestros ideales intelectuales razonables.

(Toulmin, 1977 [1972]: 160)

Cuando se define un objeto de estudio nuevo, se crea una disciplina en torno al mismo. Este objeto de estudio nuevo puede proceder por desgajamiento, solapamiento, especialización, derivación, etc., de otro u otros objetos de estudio preexistentes. El aparato teórico del que dispone esta disciplina naciente o emergente descansa evidentemente en un principio en gran medida en los aparatos teóricos de las disciplinas adyacentes (lingüística, psicología, estudios de la comunicación, antropología, filosofía, etc., en el caso de los Estudios de Traducción) y cuenta con escasas aportaciones propias. Estas disciplinas se denominan disciplinas o *ciencias* (en este caso utilizando *ciencia* como sinónimo de *disciplina*) incipientes. Esta etapa primera suele coincidir además con una fase de *atomismo* teórico, en el que coexisten enfoques y puntos de vista muy diferentes (en algunos casos como en el nuestro, heredados de las disciplinas «madres»). La madurez de una disciplina se mide por varios parámetros:

- Capacidad de explicación.
- Capacidad de predicción.
- Consenso dentro de la comunidad científica propia.

Junto con otros parámetros, como su sencillez, su nivel de formalización, su comprensibilidad, etc.

La capacidad de explicación será la capacidad que tienen los principios teóricos para justificar todos los fenómenos nuevos observados de forma coherente; la capacidad de predicción será la capacidad de los principios teóricos para, mediante sus leyes, deducir el valor de una variable cuando se cambian los demás valores; el consenso dentro de la comunidad científica implica un grado muy elevado de aceptación de los mismos principios por parte de todos los especialistas.

Como se justificará más adelante, en nuestro campo, en los Estudios de Traducción, no existe una teoría sino una gran diversidad de modelos teóricos (varios lingüísticos; Escuela del Sentido; teoría del skopos; teoría de la relevancia; Hatim y Mason; Langacker, Lakoff y Muñoz, etc.). Los paradigmas existentes son básicamente los paradigmas lingüísticos prevalecientes: el estructuralista, el generativista y el cognitivo. La capacidad explicativa es muy reducida, pues la mayor parte los problemas y estrategias para solucionarlos no cuentan con soluciones consensuadas. La capacidad de predicción es mínima, pues, en nuestra opinión, en este campo no se pueden realizar proyecciones inferenciales. La capacidad de formalización matemática de los principios teóricos (a juzgar por las

experiencias conocidas) es también nula. La situación es pues de una disciplina (o *ciencia* en el sentido laxo de esta palabra) muy poco madura e incipiente, a pesar de la multitud de estudiosos de la traducción que, en un brindis al Sol, afirman lo contrario y, en el sentido estricto de la palabra *ciencia*, los Estudios de Traducción o son una ciencia imposible o una ciencia en un estado muy incipiente. El grado de desarrollo teórico que corresponde a este tipo de disciplina es muy bajo por lo que, ni desde las posiciones más «cientifistas» se puede reclamar una subordinación de la práctica a la teoría, o de los enfoques empíricos a los enfoques teóricos o la subordinación de las teorías particulares a la teoría general. Los enfoques deductivos, como ya hemos señalado, se ven reducidos en esta situación a su mínima expresión.

Ubicación de la disciplina

Vamos a intentar describir o representar la relación de los Estudios de Traducción con otras disciplinas, aunque éste tipo de representación, al igual que la representación de la organización interna de la disciplina, encuentran sentido dentro de una discusión epistemológica pero no mucho dentro de una discusión encaminada a ofrecer soluciones a las necesidades planteadas por la traducción profesional y la formación de traductores profesionales.

Los criterios que tradicionalmente servían para clasificar la mayoría de las ciencias son fundamentalmente dos:

- a) el **lineal**: tiene su origen en Augusto Comte y se ajusta al principio de subordinación de una disciplina respecto de otra; un ejemplo puede ser la antigua subordinación de los Estudios de Traducción a la Lingüística o a la Lingüística Aplicada o la actual subordinación de la Traducción General respecto de los Estudios de Traducción.
- b) el **arborescente**, propuesto por Raimundo Lulio, como árbol de la ciencia, fue retomado más tarde por Ampère. En este sistema, cada dominio se subdivide en un cierto número de campos, cada uno de los cuales se subdivide a su vez en otros tantos. No es ni más ni menos que la base del Sistema de Clasificación Decimal. Cuanto más profundiza y se especializa el hombre en una rama del conocimiento, más provoca la eclosión de una o varias nuevas a partir de la primitiva. Es sobre todo la investigación la que conduce a una progresiva fragmentación del saber. Sin embargo, la necesidad de aplicación, la *racionalidad técnica u operativa* produce una especie de ósmosis entre distintas ramas del saber, una especie de disolución entre sus fronteras, un campo abierto del conocimiento donde no

sólo se mezclan sus nombres, sino también sus contenidos y sus métodos. Moles, 1986: 80), el creador de esta nueva línea de interpretación, habla de una clasificación basada en una «representación polidimensional de *núcleos de conocimientos o de técnicas mentales* interconectados por múltiples lazos». La aparición de nuevos campos se produce a expensas de un sistema combinatoria o *redes disciplinares*.

Si dos puntos cualquiera de conocimientos se encuentran ya bien establecidos, entonces un nuevo campo de conocimientos se constituye necesariamente a partir de su intersección. Si hay un conjunto n de puntos tales, se puede siempre definir un nuevo nudo en la red, o de un nuevo campo, a partir de la combinación de dos o más previos. De todos ellos resulta no una proliferación ilimitada de cualquier frenesí epistemológico, sino más bien la naturaleza misma del desarrollo científico. Al igual que la Neurocirugía viene de la especialización y el contacto (intersección) de la Neurología y la Cirugía, la intersección entre la Lingüística y la Traducción habría generado la nueva disciplina de la Lingüística Aplicada a la Traducción y la Interpretación, el contacto de ésta con las Ciencias de la Información habría generado la Traducción e Interpretación, el contacto de la Psicolingüística con la Traducción habría generado el nuevo paradigma cognitivo de la traducción e interpretación, etc.

Son modelos semejantes a las redes reticulares los propuestos por Snell-Hornby (1995 [1988]) o el propuesto por Teresa Cabré para ilustrar su concepto del traductor como mediador comunicativo (Cabré: 1997). Véase página siguiente sin numerar.

Existe otra forma de abordar la definición de una disciplina; es la propuesta por Teresa Cabré en su definición de la *Terminología* (las definiciones por ella utilizadas para términos como *disciplina*, *campo de conocimiento*, etc., difieren de los utilizados por el autor de este Proyecto y por otros autores):

De todos son conocidos los esfuerzos que hasta hoy se han invertido y se siguen invirtiendo todavía en demostrar que una materia de estudio o de trabajo constituye una materia disciplinar y que además esta disciplina es una ciencia. En nuestra opinión estos intentos se fundamentan en una serie de prejuicios estereotipados sobre las ciencias y su prestigio social como, por ejemplo, pensar que las disciplinas consiguen su estatus por razones de orden interno y no por razones funcionales y sociales, creer que las disciplinas ya reconocidas nunca pierden su consideración disciplinar, de forma que aparecen cada día nuevas disciplinas pero no desaparecen las ya reconocidas, o asumir que una disciplina tiene necesariamente más prestigio social y científico que los campos no disciplinares o que el carácter científico de una materia va aparejado al hecho

de ser reconocida como disciplina [...] En primer lugar, consideramos que no existe argumento convincente que pueda demostrar que una disciplina lo es por razones de carácter intrínseco a la materia en cuestión sino que lo es por razones de tipo operativo y funcional o por valores sociales de representación de la ciencia. Tampoco asumimos que la segmentación disciplinar del saber responda a elementos objetivos. El conocimiento es de carácter circular y continuo y se segmenta disciplinarmente de manera muy diversa a lo largo de la historia de la ciencia. Por ello preferimos hablar de campos de conocimiento más que de disciplinas. En segundo lugar, asumimos que todo campo de conocimiento se constituye estableciendo una unidad de estudio como centro de interés y perfilando los aspectos de dicha unidad de los que quiere dar cuenta. Así se constituye el objeto de estudio de una materia o campo de conocimiento. Como consecuencia de ello, consideramos que un campo de conocimiento es una construcción intelectual fruto de la decisión, que sólo puede evaluarse en relación a la coherencia con que permite analizar el objeto que constituye su unidad de estudio y de trabajo. En tercer lugar, defendemos que los campos de conocimiento implican todos ellos distintas materias o disciplinas y por ello se caracterizan siempre como campos *multidisciplinares*. En cuarto lugar, asumimos que ninguna materia de estudio es capaz de abordar su objeto de manera global, sino sólo parcialmente, ya que todo objeto es por definición poliédrico y por tanto abordable desde caras y facetas diversas. En este sentido afirmamos que todo objeto puede formar parte y, de hecho, forma parte de diferentes campos de estudio (condición de *poliedricidad*); en cada uno de ellos se prioriza una u otra faceta, y además cada objeto puede ser percibido dentro de una disciplina desde puntos de vista distintos (*multidimensionalidad*). En quinto lugar, consideramos que el carácter científico de una materia se lo confiere el método con el que opera para describir el objeto de estudio, y no el tipo de materia de la que se trate. En este sentido cualquier campo de estudio que posea un objeto definido puede utilizar para abordarlo un método científico. Y, paralelamente, cualquier objeto es susceptible de ser abordado científicamente. Y finalmente entendemos que es más adecuado dar prioridad a modelos descriptivos y explicativos ya establecidos, si estos pueden dar cuenta satisfactoriamente de la complejidad del fenómeno a tratar, en lugar de construir nuevos modelos sobre bases completamente nuevas como si tratara de un objeto de nueva planta. Como consecuencia de estos supuestos, lejos de poner énfasis en subrayar que la terminología es una disciplina y elucubrar sobre el tipo de disciplina que constituye, partimos del supuesto general de que la terminología puede devenir el centro de interés de la construcción de un campo de conocimiento en el que las unidades terminológicas, explícitamente definidas, constituyan el objeto de análisis específico. Un simple análisis de la comunicación especializada real en situaciones profesionales de distinto signo muestra que, sin negar el carácter especializado del conocimiento y su transmisión, las unidades terminológicas poseen muchas características coincidentes con las palabras, y esta observación abre la puerta a la posibilidad de generalizar su descripción a través de una teoría de base lingüística. En esta línea, más que invertir esfuerzos para demostrar que la terminología es una disciplina o ahondar en las diferencias que los términos representan respecto a

las palabras para llegar a demostrar que se trata de un objeto nuevo y estar las unidades terminológicas como unidades del lenguaje cercanas a las unidades léxicas por su carácter referencial y funcional en el discurso e intentar establecer sus especificidades a partir de un mismo modelo. Y todo ello sin defender a ultranza el carácter científico de la materia terminológica sino sólo asumiendo que de los términos podemos dar cuenta científicamente si utilizamos un método científico de exploración y explicación. En consecuencia lógica con esta posición, creemos que es posible explicar la terminología desde una teoría del lenguaje y formando parte de su objeto.

(Cabré, 1999: 2-4)

Para Teresa Cabré, la *terminología* se concibe como un campo interdisciplinar construido por aportaciones de tres teorías: una teoría del conocimiento, una teoría de la comunicación y una teoría del lenguaje (1999: 8). La representación poliédrica que da para la descripción de la terminología es la siguiente (1999: 11), facilitada en la próxima página sin numerar.

Las propuestas de Cabré, trasladadas al objeto de estudio de la traducción podrían llevar a unas conclusiones de este tipo: La traducción es un objeto de estudio observable a condición de que sea abordado científicamente. El campo de conocimiento de los Estudios de Traducción precisa para su constitución de la definición exacta del proceso de traducción y de los productos de la traducción. El campo de conocimiento de los Estudios de Traducción es multidisciplinar e implica a distintas materias o disciplinas (lingüística, crítica literaria, filosofía, psicología, comunicación, antropología, etc.). La traducción es un objeto de estudio poliédrico y por lo tanto cada una de las disciplinas anteriores tan sólo es capaz de ofrecer una visión parcial de la traducción que prioriza una determinada faceta. La traducción es susceptible de ser observada por cada una de las disciplinas enumeradas desde puntos de vista distintos (multidimensionalidad: la lingüística puede observar la traducción desde puntos de vista distintos). No interesa dedicar esfuerzos a la construcción de un modelo teórico propio de los Estudios de Traducción en caso de que los modelos descriptivos y explicativos ya establecidos de las disciplinas señaladas puedan dar cuenta satisfactoriamente de la complejidad del fenómeno de la traducción. Los Estudios de Traducción son un campo interdisciplinar construido por aportaciones de la teoría del lenguaje, la teoría de la comunicación y la psicolingüística, especialmente. En ningún momento pretendemos que nuestra aplicación de los esquemas de Cabré a la traducción constituya una parodia de la misma.

Organización interna de la disciplina

Casi todos los planteamientos epistemológicos sobre los Estudios de Traducción van acompañados de un intento de descripción interna del campo de la traducción (en el caso concreto de Snell-Hornby (1988 [1995], esta descripción incluye por razones de principio la estructuración con otras disciplinas). Estas propuestas comenzaron con la misma definición de los Estudios de Traducción en 1972, y se han visto desarrolladas por Snell-Hornby y por Hurtado (1996a, 1995, 1994-95, 1994).

Probablemente, la única relación que guarde este campo con los contenidos de este proyecto docente sea el que a la didáctica de la traducción se la considere dentro de los Estudios Aplicados de Traducción, junto con la crítica de la traducción. El resto es ponerle vallas al campo y comenzar la casa por el tejado. La estructura mental que nosotros construyamos sobre la organización interna de un conjunto de conocimientos y disciplinas no afecta al contenido real de estos elementos, ni a sus relaciones, y, en buena parte de los casos, como éste de la didáctica de la Traducción General inglés-español, resulta irrelevante. Las clasificaciones, además, establecen jerarquías más o menos rígidas que pueden limitar seriamente los planteamientos de investigación y estudio de los temas, pues imponen direcciones, sentidos y subordinaciones determinados.

Los estudios de traducción y los modelos teóricos lingüísticos

Para fundamentar disquisiciones posteriores y desarrollar algunas afirmaciones anteriores nos parece conveniente abrir este apartado en el que vamos a posicionarnos para justificar una buena parte de nuestras críticas futuras. Nos declaramos seguidores del modelo lingüístico y de su aplicación a la explicación del proceso de mediación lingüística que constituye la traducción de Ricardo Muñoz (inédito-b, inédito-a, 1998, 1996, 1995, 1994, 1993).

Prácticamente para cualquier propuesta de modelo teórico de la traducción se puede encontrar el modelo o los modelos de la teoría lingüística correspondiente. Prácticamente para cualquier propuesta didáctica de la traducción se puede encontrar su modelo o modelos teóricos de la traducción subyacentes. Prácticamente para ninguna traducción se puede encontrar su modelo teórico lingüístico o traductológico subyacente, sencillamente porque, hasta hoy en día, la práctica no se ha guiado por modelos teóricos sino por la generalización y normas internas de los traductores que no han seguido ningún patrón externo (esta última información encontraría directamente el desacuerdo de Ricardo Muñoz, para el que teoría tiene dos acepciones, la más laxa y popular de las cuales sí subyace, aunque sea *sui generis*, tras cualquier actuación. Su concepto de *teoría*, en esta segunda acepción, es similar al de *teorización* en Robinson (1997)). Una excepción a esta generalización que acabo de hacer puede residir en la práctica traductora de la antigua Unión Soviética, en la que, según describe Leighton (1991), los sindicatos de traductores aprobaban normas sobre cómo traducir, es decir, estrategias de traducción de obligatorio cumplimiento.

El modelo lingüístico estructuralista apenas mantiene alguna vigencia en nuestros días, dio lugar a los enfoques comparativistas y estos enfoques resultan aceptables por la *comunidad científica* de la traducción tan sólo en casos muy aislados: en parte del mundo germanoparlante (gramáticas comparadas, gramáticas de traductores) y en el mundo eslavo (donde se hacen todavía hasta sintaxis comparadas). Sólo mantienen su actividad teóricos estructuralistas como Nelson Cartagena (Heidelberg), 1993, entre otros, y otros discípulos de Eugenio Coseriu 1981 [1973], entre otros, que sigue siendo una referencia viva. Pero todavía se puede encontrar una referencia contemporánea al comparativismo puro, duro y difícil de mantener (López y Wilkinson: 1997); todavía se observa la presencia en muchos autores de la influencia de Vinay y Darbelnet (1965),

cuyas afirmaciones, sometidas a diversos filtros de la equivalencia generativista, se encuentran generalmente en abierta contradicción con otros presupuestos teóricos que nuestros estudiosos de la traducción mantienen de forma ecléctica y simultánea.

Una de las cuestiones principales planteadas por el estructuralismo en cuanto a la traducción es la de la intraducibilidad y llevó a los estudios contrastivos y al análisis de campos semánticos y rasgos pertinentes (Muñoz 1996: 136). La aportación principal del estructuralismo es (Muñoz 1996: 136) que «nos ha permitido un conocimiento aceptable de los sistemas de las lenguas».

El modelo teórico lingüístico generativista constituyó la superación del estructuralista, permitió superar los estudios de la traducción basados en teorías particulares para cada par de lenguas y el establecimiento de un modelo general. Su noción principal fue la noción de *equivalencia* y fue adoptado de forma casi generalizada por los estudiosos de la traducción. Para los autores de orientación marxista, el generativismo supuso, curiosamente, y a pesar de su platonismo, la teoría que mejor se ajustaba a sus planteamientos y así aparece recogido en los autores de la Escuela de Leipzig (Otto Kade, 1968) o en Vázquez Ayora (1977). Otros autores, como Nida, tuvieron también una fase generativista atípica.

Según Muñoz (1996) la aportación del generativismo ha sido descubrir «muchas regularidades sintácticas y nos ha alejado de un nominalismo nihilista empíricamente insostenible». Por otra parte, según Muñoz (1996: 137) «condujo además a la separación del estudio de todo significado no formalizable y así excluyó el estudio de la traducción literaria. También alumbró el desarrollo de la traducción automática y originó los primeros estudios sobre el proceso, que fomentarían el debate en torno a la *unidad de traducción*».

Se produce en estos momentos un intento desesperado por hacer compatible la idea de *equivalencia* con la de la traducción como proceso comunicativo y se comienza a adjetivar y condicionar la equivalencia como *funcional*, *comunicativa*, etc. Un caso muy representativo de esta defensa «con sentimiento de culpabilidad» de *equivalencia* es la obra de Rosa Rabadán (1991). Este intento se mantiene todavía hoy en nuestros días y no es extraño encontrar estudiosos de la traducción que compatibilizan la defensa de la equivalencia con los presupuestos de la teoría del sentido, la teoría del skopos o el cognitivismo. Una parte de los autores que inicialmente adoptaron posiciones equivalentistas y/o textuales, en la actualidad han tomado posicionamientos cognitivistas bastante claros: Neubert (1997) y Wills (1996).

La escisión entre el generativismo sintáctico y la semántica generativista, abrió nuevos caminos, especialmente el del estudio del significado. También

sembró de contradicciones los presupuestos de los teóricos de la traducción, que no encontraban suficiente base en los nuevos planteamientos para abandonar definitivamente una idea de equivalencia léxica y sintáctica, pero que eran conscientes de la grave contradicción existente entre el mantenimiento del concepto de equivalencia y la introducción de enfoques comunicativos en los estudios de la traducción. Estos enfoques comunicativos fueron abiertos por los filósofos del lenguaje y su desarrollo posterior en la pragmática. De forma inmediata y simultánea, se abren campos nuevos en la lingüística como el análisis del discurso y la gramática del texto, que extienden el concepto del significado a su unidad discursiva y plantean las relaciones entre el texto o discurso y sus lectores y también con su autor. Otra derivación es la que condujo, a través de Gutt (1991), a la aplicación de teoría de la relevancia (Sperber y Wilson 1986), vigente todavía hoy en día en muchos autores o incorporada a paradigmas más amplios.

Otra de las reacciones al generativismo fue la sociolingüística (en Europa y Estados Unidos) y la teoría hallidayana (en Europa). Ambas se ocupaban del componente y de la proyección social de la lengua y la comunicación y sus efectos sobre los estudios de la traducción han sido contundentes en la forma de adopción de principios hallidayanos. Todavía hoy, tras cuarenta años, se da una aceptación casi generalizada de la visión de la variación lingüística (variedades de uso y de usuario) tal como la formularon Halliday y sus discípulos (Halliday: 1978, 1973, entre otros; Halliday y Hasan: 1976; Gregory: 1967, 1949; Gregory y Carroll: 1978; Strevens: 1964). Esta clasificación de la variación junto con la incorporación de las tipologías textuales (géneros y tipos) ha producido un neoestructuralismo textual donde se intentan imponer calificaciones inoperantes al estudio de la realidad, sistematizaciones que la realidad lingüística y de la traducción rechazan obstinadamente.

La aproximación contextual británica, junto con las inclinaciones a las interpretaciones ideológicas del análisis del discurso francófono, una falta de modelo semántico con distinciones entre pragmática, comunicación y semiótica y una combinación asistemática de categorías internas para el significado, en conjunción con la herencia hallidayana, da lugar a los postulados teóricos de Hatim y Mason (1997, 1990), que todavía hoy encuentran una gran resonancia, principalmente en su formulación original de 1990.

La concepción de la traducción como proceso mental y la dicotomía entre significado y sentido llevó en París a la aparición de la Escuela del Sentido, como reacción a una fuerte inclinación en la época al estudio de la traducción automática. Aunque en su modelo simplificado del proceso mental de la traducción la teoría del sentido anticipó lo que podría ser más tarde el

paradigma cognitivo, su concepción del significado resulta incompatible con estos enfoques. Reproducimos a continuación la crítica de Muñoz a la teoría del sentido (inédito):

La idea de separar el sentido de la forma no es nueva en teoría de la traducción, y nos remite a la manida dicotomía entre fondo y forma, pero se basa en un espejismo. Las culturas occidentales tienen un modo tradicional de entender la comunicación basado en una metáfora conceptual que Reddy denomina la metáfora del conducto y cuyas líneas principales son (la traducción es mía):

- La lengua funciona como un conducto, que transfiere los pensamientos corporalmente entre una persona y otra.
- Al escribir y hablar, la gente inserta sus pensamientos y sentimientos en las palabras.
- Las palabras cumplen la transferencia conteniendo pensamientos o sentimientos y transmitiéndoselos a los demás.
- Al escuchar y leer, la gente extrae los pensamientos de nuevo de las palabras. (Reddy 1979: 290)

Pero las palabras no son contenedores y el sentido no se puede separar de ellas porque nunca ha estado en ellas. Las palabras son el punto de acceso a las redes mentales de información que constituyen su significado. El significado, ya sea de una palabra o de una unidad significativa superior o inferior a ella, es unitario y sólo puede analizarse en el contexto en que se inserta, porque es el contexto el que determina valores para los dominios conceptuales que caracterizan la unidad en cuestión.

La distinción entre significado lingüístico o literal o denotativo y sentido o connotación corresponde a la diferencia entre los dominios que siempre se evocan como parte del significado de una estructura simbólica y los que son menos habituales. No hay diferencias de naturaleza entre lo que llaman significado y sentido, tan sólo diferentes frecuencias de uso de diversos aspectos de un mismo significado. No hay forma y fondo, espíritu y letra, no hay estilo y contenido, todo es uno. Sólo hay significado más o menos relevante para la construcción de la unidad de traducción, esto es, de una interpretación coherente del texto».

La teoría del sentido se mantiene no sólo de forma declarada sino también de forma algo más encubierta incluso en autores como Lvóvskaya (1997); la distinción de significado connotativo y denotativo se mantiene incluso entre aquellos cognitivistas que no pueden abordar la unidad del significado de forma coherente. La teoría del sentido se mantiene en autores que ofrecen un modelo teórico que aparentemente lo ha desbordado y supone una integración de los modelos anteriores, como es el caso del modelo de García Landa y Viaggio, donde la asimilación de la disciplina de la traducción a las propias de las ciencias naturales se lleva hasta el extremo de proponer una formalización del modelo de

traducción en forma de ecuación pseudomatemática (Viaggio: 1997 versión actualizada), Véase página siguiente sin numerar.

La posición de Viaggio parece realmente escasamente compatible con declaraciones suyas anteriores de eclecticismo extremo como «Por ejemplo, entendemos que existen tantas traducciones válidas posibles de un texto dado como usos diferentes para las versiones en la lengua de la traducción. La equivalencia dinámica de Nida, la teoría del *skopos* de Vermeer y la aplicación de la teoría de la relevancia de Gutt no son más que usos cada vez más refinados de conceptualizar este crucial salto epistemológico» (inédito) y «Yo soy acólito algo ecléctico de básicamente tres teorías: Sentido (Seleskovitch/Lederer, Pertinencia (Gutt) y *Skopos* (Reiss/Vermeer). Las traducciones que sugiero son producto de la aplicación práctica de éstas» (1995), aunque tanto en la extrema formalización del primer caso como en la relación directa que establece entre sus traducciones y las teorías de las que es acólito se aprecia cierto sentido positivista de los Estudios de Traducción como una teoría.

La situación en esta última parte de siglo es pues de convivencia y a veces de mezcla contra natura de modelos teóricos diferentes para el estudio de la traducción, fruto de la adopción de modelos lingüísticos diferentes y contradictorios. Neubert y Shreve (1992) describen esta situación como una situación de «atomismo teórico».

Muñoz (1996: 137) cita a Snell-Hornby (1988:43-4) dando una visión más positiva de la situación actual, pues resumen los puntos de consenso:

Hoy, la mayor parte de las teorías de la traducción comparten [...] la orientación a la transferencia cultural, más que lingüística; en segundo lugar, ven la traducción no como un acto de transcodificación sino como un acto de comunicación; en tercer lugar, todas se orientan hacia la función del TT, antes que hacia la prescripción sobre el TO; finalmente, contemplan el texto como una parte integral del mundo y no como una muestra aislada del lenguaje.

Muñoz afirma también (1996: 137-8) que en la actualidad el análisis textual se considera condición *sine qua non* de cualquier estudio de la traducción y que constantemente se introducen consideraciones sociolingüísticas en la clase (sobre la validez de los estudios sociolingüísticos, compárese Mayoral 1999a y 1997c), y su juicio general sobre las aportaciones lingüísticas a los estudios de traducción (Muñoz 1996: 139-40) es que:

Hoy muchas perspectivas abordan la mediación desde sus paradigmas originales distintos, aglutinadas tan sólo por un objeto de estudio común.

Esta multidisciplinariedad suele implicar la aceptación de presupuestos de otros modelos teóricos, diseñados para otros objetos de estudio, y también la limitación peculiar de las aproximaciones al fenómeno de la mediación entre las lenguas. Como quiera que los aparatos conceptuales de las distintas aproximaciones no coinciden a menudo, es imposible evaluar estas aportaciones, qué decir ya de establecer puentes entre ellas. El resultado es que los esfuerzos de los unos no son aplicables para los otros y que, como se ha visto, hay bastante confusión [...] La primera relación obvia entre lingüística y los Estudios de Traducción sería pues la de usar la primera para ofrecer definiciones de significado, comunicación y mediación contrastables y verosímiles. La primera tarea, pues, es la de revisar y adaptar estos conceptos desde una perspectiva propia de la mediación e intentar extenderlos a todas perspectivas.

Se están consolidando hoy, tanto en el campo de la lingüística como en el de la traducción, los enfoques psicolingüísticos, cognitivos. Muñoz (inédito-a), dice:

La aproximación cognitiva a la mediación no es un envoltorio brillante para otra aproximación ecléctica, la primera tesis de la teoría cognitiva de la traducción es que ésta no se puede desarrollar sin aclarar previamente los conceptos de *significado* y *comunicación* sobre los que se asienta, y aporta como fundamento las siguientes concepciones que aquí no se puede más que citar:

- El significado tiene naturaleza enciclopédica (Bransford y McCarrell, 1977).
- El significado se define como un conjunto de valores en diversos dominios conceptuales y sus interrelaciones, organizadas en una matriz que corresponde a una estructura simbólica *de cualquier nivel lingüístico*, que es su punto de acceso (Langacker 1987: 57-63, 147-66).
- Todo significado depende en mayor o menor medida del contexto (Givón 1989: 323).
- El contexto es un constructo mental de quien interpreta (De Mey 1992: 3 passim).
- Cualquier cosa que se puede pensar se puede expresar con la suficiente precisión como para comunicarse eficientemente (Keenan 1978).
- La comunicación es la capacidad de transmitir información de un lugar a otro. La información es la capacidad de hacer selecciones no fortuitas de entre un conjunto de opciones (Reddy 1979).

La ventaja principal de la aproximación cognitiva es que, tanto en lingüística (G. Lakoff 1987: 582) como en teoría de la traducción, y a diferencia de otras escuelas previas, no rechaza las demás, sino que sirve de marco a todas ellas, integrándolas como diversos puntos de análisis en una teoría general de la traducción. la teoría cognitiva se concibe como marco integrador de avances como los siguientes:

- El estudio del proceso de traducción como actividad mental (Kring 1986).
- El postulado de que una teoría de la traducción debe explicar cómo alcanzar estándares profesionales de calidad, como apuntaba Toury (1991).
- La aproximación funcional a la mediación, ejemplificada en Reiss y Vermeer (1984).
- La concepción del texto como la unidad de traducción tanto en el proceso (Neubert 1985) como en el análisis textual pedagógico (Nord 1991) [nosotros creemos, que el concepto del texto como unidad de traducción (la unidad de traducción desde la perspectiva textual) se ve mejor explicado con la aplicación simultánea de los procesamientos de abajo-arriba y de arriba-abajo (Mayoral 1999a y 1997c)].
- La consideración del texto como acción, aspecto sobre el que llamó la atención Holz-Mänttari (1984).
- El concepto de prototipo aplicado a la tipología textual, una idea que se puede remontar a De Beaugrande (1980).
- La independencia del texto traducido respecto del original en la cultura receptora (Even-Zohar 1979).

También observamos nosotros que los conceptos de *frames*, escenas, esquemas, etc., resultan integrables bajo este marco, encontrándose presentes en muchos autores diferentes de muy diferente extracción como Neubert y Shreve (1992); Snell-Hornby (1995 [1988]); Muñoz (1995); Mayoral (1999a, 1997c), etc.

La teoría de la traducción, como herencia de otros modelos teóricos, especialmente los lingüísticos, sigue ofreciendo en nuestra opinión una serie de puntos débiles o carencias, que impiden una unión sensata y suficiente entre teoría, práctica y didáctica. Estas son:

- 1) Las premisas epistemológicas para abordar el estudio de la traducción están en estado embrionario y atomizado.
- 2) No se observa un consenso dentro de la «comunidad científica» de la traducción.
- 3) No se ha asegurado una relación adecuada entre los estudios «culturales» de la traducción y los estudios de la traducción que tienen como finalidad principal formar traductores o traducir profesionalmente, por ejemplo, los estudios sobre la censura en el doblaje del cine y la enseñanza de la traducción para doblaje.
- 4) Existe un exceso de confianza entre los estudiosos respecto a la madurez (capacidad de explicación, capacidad de previsión, consenso dentro de la comunidad) de los estudios de traducción como disciplina/ciencia: son numerosos los autores que conceden el estatus de ciencia a los Estudios de Traducción desde que así los declara Holmes en 1972.

- 5) Existe muy escaso rigor en la construcción de los modelos teóricos de estudiosos y docentes: así, se rechaza de forma general el papel del profesor como modelo, la explicación que tiene al alumno como mero receptor y todo aprendizaje que no tenga como centro al alumno; la misma palabra *enseñanza* ha dejado de ser políticamente correcta para ser sustituida por *aprendizaje*, aunque en la mayor parte de las ocasiones no se cambie el significado de una afirmación usemos la palabra que usemos.
- 6) Existe un rechazo postmoderno a ciertos rasgos de los métodos tradicionales de enseñanza de la traducción no basado en una crítica seria sino en apriorismos poco contrastados con la experiencia y el sentido común: así, se rechaza de forma general el papel del profesor como modelo, la explicación que tiene al alumno como mero receptor y todo aprendizaje que no tenga como centro al alumno; la misma palabra *enseñanza* ha dejado de ser políticamente correcta para ser sustituida por *aprendizaje*, aunque en la mayor parte de las ocasiones no se cambie el significado de una afirmación usemos la palabra que usemos.
- 7) El proceso mental de la traducción es inobservable directamente hoy por hoy; tan sólo podemos obtener información sobre algunos procesos conscientes («procesos relativamente controlados» en Kiraly) y es una información mediatizada por la perspectiva del encuestado. Nos encontramos pues con una situación de caja negra para el estudio del proceso de la traducción.
- 8) Los métodos experimentales no son aplicables a todo el estudio de la traducción, especialmente al estudio del proceso; los métodos de estudio en traducción en muchas ocasiones no son empíricos y en la mayor parte de los casos en que son empíricos, aunque manejen datos no lo hacen de forma rigurosa; queda por dilucidar si esto se debe a problemas metodológicos o a la inobservabilidad objetiva de los procesos humanos.
- 9) Dentro de nuestro campo se confunden métodos empíricos con métodos experimentales y porcentajes con estadísticas.
- 10) No está claro si actividades humanas, como la traducción, o la comunicación lingüística son objetivables estadísticamente: no sabemos por ejemplo si podremos definir una muestra aleatoria sobre cómo se resuelve un determinado problema de traducción.
- 11) Existen ya bastantes herramientas para estudiar la traducción a nivel del macrotexto, pero muy escasas para estudiarlo al nivel microtexto (existen trabajos que se proponen el estudio de la traducción de determinado tipo de textos y terminan convirtiéndose en trabajos de textología comparada (propugnada explícitamente por Hartmann, 1980), al igual que el trabajo de Basil Hatim ha evolucionado desde el intento de describir el proceso de la traducción (1990) a un manual abiertamente dedicado a la textología comparada, 1997).
- 12) El repertorio de estrategias de traducción contrastadas (en el sentido de Muñoz y Mayoral, 1997, y Muñoz, inédito-b) es limitadísimo y su nivel de contrastación mínimo; esto hace descansar la enseñanza de la traducción en gran medida en manos del modelo del profesor o del autoaprendizaje mediante la práctica, lo cual se contradice con los afanes de disponer de una didáctica eficaz y científica.

- 13) La perspectiva empresarial/profesional en el estudio de la traducción (la traducción como actividad rentable sometida a exigencias como plazos, tarifas, organización, control de calidad, etc.) se encuentra en una fase muy incipiente.

Resultaría extraño elaborar todo un proyecto docente sobre la traducción sin facilitar ninguna definición de ésta. Lo vamos a hacer por partida doble, con la definición de Muñoz y la de Reiss y Vermeer (1996 [1984]):

La traducción es una forma específica de procesamiento de la información, que implica dos sistemas conceptuales y consiste de los elementos siguientes: 1) construcción de un modelo de acto textual de la LO para enmarcar el TO; 2) construcción de un modelo textual de la LT; 3) descomposición del TO en unidades de procesamiento; 4) establecimiento de la correspondencia entre el TO y segmentos de la LT contra el fondo de ambos modelos de actos textuales y 5) la creación de un TT. Todas estas operaciones pueden solaparse, y lo hacen frecuentemente. Se proporcionan feedback entre sí y no representan una división en fases.

(Muñoz, 1993: 166-7)

Más exactamente, describiremos la traslación como «oferta informativa» (OI) sobre una oferta informativa (Reiss y Vermeer, 1996:54).

Algunos autores hablan también de una teoría hermenéutica de la traducción. Su repercusión dentro de nuestras aulas ha sido mínima. En España se puede considerar seguidor de esta escuela de pensamiento a Emilio Ortega Arjonilla, de la Universidad de Málaga (1996a: 70-77), con aportaciones como la siguiente:

El texto jurídico es un texto de carácter técnico o especializado que al ser traducido ha de surtir unos efectos idénticos en el sistema jurídico de la lengua término de los que surtía el texto original en el sistema jurídico de la lengua original. Esto supone un proceso de *interpretación* que ha de operarse a los niveles lingüístico y jurídico. Si se quiere, alargando el concepto de *traducción subordinada*, que suele aplicarse a la traducción intersemiótica (doblaje y subtitulado, traducción de cómics, etc.), en este caso, tendríamos que hablar también de un cierto tipo de subordinación del elemento lingüístico al efecto jurídico que se espera de dicho documento lingüístico [...]

1. Propuesta hermenéutica de traducción de documentos jurídicos: Si algo es indudable a la hora de abordar la traducción de documentos jurídicos, es que éstos han de ser «interpretados» desde una doble perspectiva; lingüística y jurídica, para poder mantener en el proceso de traducción el «sentido» del texto pretendido por el autor del documento original. Además, hemos de destacar el carácter «funcional» del documento jurídico, por lo que su traducción supone mantener dicha «funcionalidad» en la lengua término del proceso de traducción. Todo esto nos lleva a aceptar un enfoque interpretativo de carácter hermenéutico como referente

metodológico en la realización de este tipo de traducciones profesionales. En cualquier caso, ese enfoque hermenéutico, que ya desarrolláramos en la obra *Apuntes para una teoría hermenéutica de la traducción* (cf. Universidad de Málaga, col. Estudios y Ensayos, 1996 [1996b]), no sólo es aplicable al texto jurídico, aunque es particularmente útil con este tipo de documentos, en los que se impone una exégesis previa del texto original que atienda no sólo a lo lingüístico de dicho texto, sino a la carga semántica de carácter jurídico que acompaña a la argumentación lingüística de forma implícita o explícita para garantizar el éxito en el proceso de traducción. Las etapas que se distinguen en el proceso de traducción desde una perspectiva hermenéutica son tres: [...]

La selección, como se ve, no es muy informativa. El autor procede a continuación a describir las etapas del proceso hermenéutico como etapas de análisis/compreensión, transferencia/interpretación y reestructuración/recreación (1996a: 70-7). Una descripción y una crítica seria del enfoque hermenéutico en traducción la realiza Douglas Robinson (1998: 97-9) en la *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, dirigida por Mona Baker. Robinson describe el movimiento hermenéutico como un método interpretativo desarrollado por los románticos alemanes, especialmente por Friedrich Schleiermacher (1767-1834) y Wilhelm Dilthey (1833-1911); su denominación corresponde a la palabra griega que significa *comprender*.

Implica una proyección empática del deseo que siente el/la intérprete de adentrarse en la comprensión de la actividad que está intentando comprender. En lugar de objetivar la actividad que desea estudiar y en lugar de tratarla como un objeto externo estable que debe ser examinado con los métodos de la ciencia empírica, los hermenéutas se imaginan dentro de la actividad, sienten subjetivamente lo que debe haber sido ser uno de los autores de la Biblia (el tema para el que desarrolló originalmente el método) e intentan describir lo que se siente desde dentro.

(Robinson, 1998: 97)

Robinson hace referencia para el caso específico de la traducción a autores como Steiner (1975), quien contempla el acto hermenéutico de la traducción como un movimiento o desplazamiento a través de cuatro etapas: confianza, agresión, incorporación y restitución. Para Robinson, el movimiento hermenéutico de Steiner es una revisión de las tres épocas de la traducción de Goethe (1819), posiciones que critica en el mismo artículo. Una visión detallada y global del enfoque hermenéutico de la traducción se encuentra en la obra de Ortega (1996b), quien cita como principales autores a Steiner (1975), Nida (1967 y 1975 [1972], 1964, 1963), y Alonso Schökel (1987b, 1987a, 1966).

Aportaciones a la didáctica de la traducción

Aproximaciones cognitivas

Douglas Robinson

Su obra principal (1997) está destinada a cursos iniciales de postgrado de teoría y práctica de la traducción. Puede identificarse por tanto con un curso de traducción general. Se inscribe en una tradición americana en la que no existen titulaciones propias de traducción y tan sólo en casos aislados programas de traducción. Este tipo de curso debe cubrir todas las necesidades que en nuestras licenciaturas cubre el conjunto del currículum, son de duración limitada y tienen que abordar tanto los contenidos teóricos como los prácticos.

Su planteamiento teórico es ecléctico (en la tradición anglosajona), con dos pilares teóricos en el cognitivismo y en los modelos ideológicos en boga. Tiene también una importante vertiente de enlace con la práctica profesional que lo hace especialmente interesante. La gran claridad de exposición, la autoridad del autor y las ideas avanzadas que expone hacen de esta obra algo especialmente estimulante en la reflexión sobre la enseñanza de la traducción.

Sus principales propuestas relacionadas con la enseñanza de la traducción son que los cursos deben contener cuanta más práctica de la traducción mejor pero hay que proponer formas de acelerar el aprendizaje. Para esto se debe encontrar una pedagogía que equilibre el análisis consciente (que decelera el proceso de aprendizaje) con el descubrimiento y la asimilación subliminar. El aprendizaje lento se asimila al periodo de aprendizaje lento, analítico, en tanto que en el mundo profesional este tipo de procedimiento es la excepción más que la regla. Las personas aprenden mejor, más rápidamente, de forma más eficaz, de forma más natural y con mayor disfrute a través de los canales rápidos y globales subliminarios. El aprendizaje analítico y consciente no debe ser ni el único ni el principal canal a través del cual se presenta el material de aprendizaje. Los traductores deben seguir en su trabajo ambos tipos de trabajo profesional por lo que deben ser entrenados no sólo para utilizar ambos canales sino también para alternar entre ambos cuando reconozcan una situación que así lo exija.

Desde la perspectiva del usuario de la traducción, del «conocimiento externo», la traducción es un *texto*; desde el punto de vista del traductor, del «conocimiento interno», la traducción es una *actividad* (Robinson cita aquí a

Pym 1993: 131, 149-50). «Desde la perspectiva interna del traductor, la actividad es lo más importante: el proceso de convertirse en traductor, recibir y gestionar encargos para hacer determinadas traducciones, investigar, trabajar en red, traducir palabras, frases y registros, editar la traducción, entregar el texto finalizado al empresario o al cliente, facturar al cliente, cobrar. El texto es una parte importante del proceso, del curso —e incluso, quizás, la parte más importante—, pero nunca lo es todo» (Robinson 1997: 7). Los enfoques tradicionales de la traducción han considerado tan sólo una de las necesidades del usuario de la traducción, la fiabilidad (que el autor identifica con equivalencia y con fidelidad), y han ignorado otros dos factores tan importantes como el primero, el costo y la rapidez.

No sólo la traducción debe ser fiable, también debe ser fiable el traductor. Esta fiabilidad del traductor consta de los siguientes elementos:

- Fiabilidad respecto al texto:
 - atención al detalle
 - sensibilidad hacia las necesidades del cliente
 - investigación
 - revisión
- Fiabilidad respecto al cliente
 - versatilidad
 - compromiso
 - trato amistoso
 - confidencialidad
- Fiabilidad respecto a la tecnología
 - Informática (hardware y software)

La traducción es una actividad inteligente que implica diferentes procesos de aprendizaje consciente e inconsciente: todos aprendemos de formas diferentes y el aprendizaje en los centros de enseñanza debería ser por tanto todo lo flexible, complejo y variado posible a fin de activar los canales a través de los cuales el estudiante aprende mejor.

(Robinson 1997:49)

La traducción rápida sólo afecta negativamente a la fiabilidad cuando se hace algo nuevo o poco familiar, algo que requiere concentración. Lo viejo y familiar, las acciones habituales, se pueden realizar tanto con fiabilidad como con rapidez, porque se impone el hábito. Pero la traducción, incluso la más habitual o subliminar, no es el mismo tipo de actividad que limpiarse los zapatos o los dientes, «la traducción es siempre una actividad inteligente, incluso cuando parece ser menos consciente o analítica. La traducción es un proceso

tremendamente complicado que exige rápidos análisis a múltiples niveles de campos semánticos, estructuras sintácticas, la sociología y la psicología del lector —o la respuesta del lector— y las diferencias culturales. Como en todo uso de la lengua, la traducción es constantemente creativa, constantemente nueva» (Robinson 1997:50).

La actividad inteligente de la traducción a veces es muy consciente pero casi siempre es inconsciente. «La inteligencia sublimada que nos permite traducir de forma rápida, fiable y de forma grata es producto del aprendizaje, es decir, de la experiencia almacenada en la memoria de forma que nos permita el recuerdo eficaz y el uso flexible y versátil» (Robinson 1997:51). Los traductores necesitan tanto de la memoria representativa (permite recordar hechos específicos) como de la procedimental (permite realizar destrezas o actividades que subliman rápidamente como hábitos inconscientes). «La memoria procedimental es parte del procesamiento subliminal del traductor; la memoria representativa es parte del procesamiento consciente del traductor» (Robinson 1997:53). Los científicos también distinguen entre la memoria a través del hipocampo, que recuerda los hechos, y la memoria a través de las amígdalas cerebeiosas, que recuerda cómo nos sentimos sobre los hechos. Esta última memoria —«emocional»— «añade fuerza a todo aprendizaje» (Robinson 1997: 53). Siempre recordamos mejor las cosas que asociamos a una preocupación o sentimiento que las cosas hacia las que nos sentimos indiferentes. «Cuánto más se disfruta del aprendizaje, mejor se aprende» (Robinson 1997: 54).

Lo que se recuerda bien depende mucho del contexto en el que uno se ha visto expuesto a lo que recuerda, de lo importante que resulte en tu vida y de los canales sensoriales a través de los que se percibe (cuanto más canales mejor) (Robinson, 1997: 54). El contexto físico y cultural en que el estudiante aprende algo puede resultar útil para establecer una conexión asociativa para su recuerdo posterior. Este fenómeno implica lo que se denomina «aprendizaje dependiente del estado», los recuerdos guardados en un estado físico o mental determinado se recuerdan mejor en el mismo estado. Los traductores tienden a mostrar una dependencia del lugar, en particular, de su lugar o entorno de trabajo, que no sólo cumple con objetivos de comodidad o eficacia sino también de familiaridad que permita una mejor evocación de los recuerdos sublimados. Alcanzan incluso un estado mental apto para la traducción mediante la repetición de pequeñas operaciones rituales (Robinson, 1997: 56).

Es más fácil recordar algo cuando resulta relevante. Por eso es más fácil aprender a traducir haciéndolo en el mundo real, por dinero, que en el entorno artificial de un aula. Por eso los currícula de traducción deberían incorporar prácticas en empresas, proyectos independientes, etc. Cuantos más sentidos se

utilizan para registrar y ensayar algo, más fácilmente se recuerda. A esto se le llama codificación múltiple: cada palabra, hecho, idea o lo que sea se codifica a través de más de un canal sensorial —visual, auditivo, táctil, kinésico, gustativo, olfativo—, lo que proporciona una red de apoyo compleja para la memoria que exponencialmente es más eficaz que un canal sencillo. De aquí que el autor proponga un fuerte énfasis en ejercicios multimodales, en los que intervengan varios sentidos a la vez.

La traducción es una actividad inteligente que utiliza varios tipos de inteligencia: musical, espacial, corporal-kinésica, personal, lógica/matemática y lingüística (Robinson, 1997: 58). Diferentes tipos de traductores utilizan no sólo la evidente memoria lingüística sino también otros tipos de memoria. Personas diferentes aprenden en una infinidad de formas o estilos diferentes; los estilos diferentes de aprendizaje difieren en el contexto, el *input*, el procesamiento y la respuesta. El traductor debe ser consciente de cuáles son sus puntos fuertes y potenciar su entorno de trabajo para maximizarlos.

Robinson (Robinson, 1997: 60-61) ofrece un esquema de los estilos de aprendizaje, que reproducimos a en la página siguiente no numerada.

Los principios deductivos —reglas, modelos, leyes, teorías— de la traducción de forma ideal debieran derivarse de la propia experiencia del traductor, la comprobación inductiva (el traductor extrae generalidades amplias de los materiales a los que se ha visto expuesto), de las hipótesis abductivas (en la abducción el traductor intenta algo que presiente que va a funcionar sin un convencimiento claro lo bien que va a funcionar) a través de una serie de casos individuales [...], pero este modelo ideal no siempre es viable y a menudo es ineficaz. El aprendizaje de los procesos generales a través de la propia experiencia abductiva e inductiva consume enormes cantidades de tiempo y exige un esfuerzo muy intenso y a menudo limitado, exactamente tan limitado como sea la propia experiencia del traductor». (Robinson, 1997: 120). Cuando «te lo explican/cuentan», se pueden ahorrar cantidades enormes de tiempo y esfuerzo respecto a cuando «uno se lo tiene que inventar sólo». «Esta es, por supuesto, la razón de ser de la formación de traductores: dados unos cuantos principios generales y muchas oportunidades de comprobar esos principios en la práctica (y un *feedback* inteligente sobre el éxito o fracaso de esas comprobaciones), los traductores noveles progresarán mucho más rápidamente hacia la competencia tradicional que lo que harían en el mundo profesional por sí solos (Robinson, 1997: 122). En cierto sentido, nadie aprende nunca nada sin haberlo experimentado en primer lugar en la práctica, incluso aunque dicha «práctica» sea sólo la experiencia de comprobar el material enseñando en la clase o su comparación con las propias experiencias pasadas de uno para ver si coinciden» (Robinson, 1997: 121). El traductor debiera ser un estudiante a lo largo de toda su vida, siempre ávido de adentrarse en nuevos territorios y, por lo menos de forma ocasional, de acuerdo con su propio estilo de aprendizaje, dispuesto a que permitir que

otras personas le indiquen los caminos a seguir en esos nuevos territorios. Nadie puede experimentar nada de primera mano; de hecho, nadie puede experimentar más de unas pocas docenas de cosas incluso con los libros, los cursos y las descripciones de primera mano de otras personas. Tenemos que apoyarnos en las experiencias de otras personas para poder ensanchar nuestro mundo, incluso en el caso de que, una vez que hayamos oído esas experiencias de los demás, queramos irnos a experimentar las nuestras propias, para comprobar sus descripciones en la práctica (Robinson, 1997: 123). La inducción es más efectiva para el uso subliminar posterior que la deducción [...]. La dificultad reside que, debido a la forma en que funciona el cerebro, las reglas son muy difíciles de memorizar de forma eficaz. Las reglas memorizadas, típicamente, tienen que ser memorizadas de forma consciente, escaneadas mentalmente, aplicadas de forma sistemática; las excepciones y otras aplicaciones problemáticas tienen que ser resueltas una a una. Hablando desde un punto de vista neurológico, lo que ocurre es que parte analítica del cerebro —el neocórtex, la cubierta más exterior del cerebro, especialmente en el hemisferio izquierdo— recorre todos los pequeños detalles que contiene, uno a uno. Está recordando trabajosamente los recuerdos representacionales y sometiéndolos a un análisis lento y laborioso (Robinson, 1997: 173). La experiencia de traducir es siempre más eficaz que la instrucción sobre cómo traducir [...] ¿Significa esto, por tanto, que la instrucción en la traducción es inútil, o, peor que inútil, contraproducente? No, como hemos visto hay muchas cosas que se pueden hacer en el aula para convertir a la deducción en algo experimentalmente poderoso. Los procesos deductivos que funcionan bien en el aprendizaje están en realidad experimentalmente muy cercanos a la inducción: pruebas cosas, algunas funcionan y otras no; de forma gradual surgen patrones de este proceso continuo de prueba y error. Es más, tanto las experiencias inductivas como las deductivas tienen que ser 'potenciadas' en el aula: los procesos inductivos porque son demasiado lentos, los procesos deductivos porque son demasiado abstractos. Ni los estudiantes ni los profesores tienen tiempo para permitir que la experiencia inductiva de la traducción se acumule de forma gradual, naturalmente; el proceso se debe acelerar (de aquí, este libro). Por la misma regla, sin embargo, los preceptos deductivos que se suelen ofrecer a los estudiantes como aceleraciones de los procesos son por sí mismos difíciles de interiorizar, memorizar y aplicar en la práctica, y habría que hacer el máximo esfuerzo para llevarlos al campo experimental de la inducción» (Robinson, 1997: 174).

Respecto a la cuestión de la teoría de la traducción, Robinson (1997) opina:

Una forma de formular el cambio metodológico que hemos explorado aquí es que desplaza el foco de *la teoría*, y concretamente de la forma y contenido estáticos de las teorías específicas, que se exige a los estudiantes que «aprendan» (memorizar para los exámenes y supuestamente recordar para siempre), a la *teorización*, en concreto los procesos complejos mediante los cuales una persona organiza un grupo de percepciones relacionadas de forma laxa en un modelo o regularidad y finalmente en una regla. Mientras el foco de la clase (o en la lectura de un libro o artículo) esté

en la forma y contenido estáticos de una teoría, los estudiantes (o los lectores) se enfrentan a la opción de escoger entre la aceptación o el rechazo de la teoría en su totalidad o parcialmente, y, si parece irrelevante para sus necesidades, la rechazarán casi con toda seguridad aunque se les haya exigido memorizarla para un examen. Si el foco se cambia al proceso de teorización, sin embargo, hasta una teoría aparentemente inútil o irrelevante o «equivocada» se puede convertir en un espejo útil para los propios procesos de teorización de los estudiantes y los lectores, lo cual resulta, después de todo, mucho más útil para ellos en sus vidas profesionales y particulares como traductores que lo que siempre serán las normas específicas. La capacidad para moverse de forma flexible y creadora desde un conjunto desordenado de observaciones a una tentativa de modelo o «regla» y a revisar esa «regla» en respuesta a las nuevas experiencias que la contradicen, es la forma experimental de deducción que convierte a los buenos traductores en buenos pensadores, de hecho, que hace que la gente traduzca mejor pensando mejor (1997: 181-2) [...] Conforme el traductor comienza a advertir y articular, o a leer sobre ellos, o a tomar clases sobre ellos, estos patrones y regularidades, comienza la deducción, y con la ella la teorización de la traducción. A su nivel más simple, la deducción supone un repertorio de soluciones generales para un cierto tipo de problemas, lo cual constituye una de las formas más primitivas, y sin embargo para muchos traductores, una de las formas más deseables, de teoría de la traducción [...] cada traductor terminará por desarrollar una teoría más o menos coherente de la traducción, incluso aunque no sea total capaz de articularla [...] el piloto subliminal falla; surge algo que no puedes resolver con los repertorios habitualizados existentes [...] entonces necesario frenar y volver atrás [...] también es posible incorporar un sistema de alarma, quizás un sistema de frenado automático al «hábito» o funcionamiento subliminal, de forma que ciertas palabras, frases, registros, normas culturales u otras cosas, detengan el proceso y te obliguen a considerar de forma consciente, alerta y analíticamente el problema (1997: 105-6).

Como podemos ver, las propuestas de Robinson se basan principalmente en estudios científicos y experimentales sobre la memoria y su aplicación a la pedagogía, no entra en los Protocolos de Pensamiento en Voz Alta y no parece hacer referencias a paradigmas cognitivos como el de Muñoz, basados en la teoría cognitiva del significado; respecto a las polémicas habituales sobre competencia/ejecución; producto/proceso; foco en el profesor/alumno; teoría/práctica, etc., es extremadamente ecléctico y pragmático. Respecto a la cuestión de la teoría, su introducción del concepto de «teorización» le acerca mucho a los planteamientos de Ricardo Muñoz. Su concepción del traductor profesional como aprendiz de traductor parece resultar también útil. Algunas de sus conclusiones propuestas por analogía con resultados en la investigación de la enseñanza de lenguas (canales múltiples de aprendizaje, influencia del entorno del traductor en el aprendizaje y la práctica profesional, etc.) parecen poco contrastadas para el campo de la traducción o demasiado obvias.

Respecto a la profesión de la traducción, Robinson (1997: 94) plantea la hipótesis de que «la traducción para el traductor profesional es un ciclo constante de aprendizaje que se desplaza a través de los estadios del *instinto* (atención difusa), la *experiencia* (compromiso con el mundo real) y el *hábito* (una disposición a la acción inmediata) y, dentro de la experiencia, a través de los estadios de la *abducción* (la formulación de hipótesis), la *inducción* (elaboración de patrones) y la *deducción* (reglas, leyes, teorías); el traductor es al mismo tiempo un *profesional* para quien procesos mentales complejos se han convertido en su segunda naturaleza y un *estudiante* que de forma constante debe afrontar y resolver nuevos problemas de formas analíticas conscientes».

El hábito disminuye la necesidad de pararse a resolver molestos problemas y permite traducir de forma más rápida y eficaz. Robinson utiliza los modelos de Peirce (1931-66) para trazar las relaciones entre la experiencia y el hábito y entre instinto/experiencia/hábito y abducción/inducción/deducción en el proceso de la traducción. Reproducimos los diagramas correspondientes en la siguiente página sin numerar.

El proceso de aprendizaje de la traducción es comentado por Robinson (1997: 102), de la siguiente forma:

Lo que este modelo del proceso de la traducción sugiere en los términos de Peirce es que los traductores novatos comienzan acercándose al texto con sentido instintivo de que saben cómo hacerlo; de que lo harán bien, de que puede ser divertido; con su primera experiencia real de un texto, se dan cuenta de que no saben como actuar, pero de todas formas adoptan una hipótesis abductiva; y pronto se encuentran traduciendo, aprendiendo de forma inductiva conforme lo hacen; por prueba y error, cometiendo errores y aprendiendo de ellos; gradualmente deducen modelos y regularidades que les ayudan a traducir más rápidamente y forma más eficaz; y en su momento estos patrones y regularidades se convierten en hábitos o segunda naturaleza, se incorporan en una actividad subliminal de la cual sólo son conscientes de forma ocasional. En palabras de Weick [1979], el ciclo actuar-seleccionar-retener se podría reformular como *traducir, editar, sublimar*.

Donald C. Kiraly

Su obra (1995) se propone integrar el modelo práctico (cómo se hace la traducción) y el modelo psicolingüístico de la traducción. El modelo práctico es común a los traductores profesionales, a los profesores de traducción y a los estudiantes de traducción, pero este modelo práctico no puede constituir para el autor la única base para la pedagogía de la traducción pues mucho de lo

que necesitamos saber para ser capaces de enseñar la práctica de la traducción se encuentra oculto en la mente del traductor. Parte de un modelo por tanto cognitivo pero, a diferencia de Robinson, este modelo cognitivo fija su atención en descubrir lo que ocurre durante el proceso de la traducción en la mente del traductor mientras el modelo cognitivo de Robinson se basaba en los conocimientos que la psicolingüística aporta a la descripción de los procesos de memoria y de aprendizaje. El trabajo de Kiraly va a estar muy centrado en el desarrollo de Protocolos de Pensamiento en Voz Alta.

Este libro resulta muy paradójico pues recientemente, durante la celebración en este mismo año de unas jornadas de trabajo empírico en traducción en la Facultad de Traducción de la Universidad Autónoma de Barcelona, Kiraly abjuró de la obra, renegó de los TAP y se pronunció a favor de una observación directa en el aula de traducción. De todos modos, creemos que con este libro pasará como con otros, Kiraly será recordado por él y los estudiosos lo seguirán utilizando y citando, aunque para su autor ya no exista, de manera parecida a como Hatim y Mason serán recordados y citados por los estudiosos más por su primer libro que por su segundo, aunque el segundo implique cambios de posición respecto al primero. De hecho, se anunció durante un par de años la próxima aparición de un segundo libro de Kiraly sobre la enseñanza de la traducción que desapareció de los catálogos sin llegar a aparecer.

El proceso de traducción para Kiraly se puede describir de una manera dual: la perspectiva social se basa en las teorías lingüísticas de J.R. Firth (1964 [1937], 1957, 1951) y la perspectiva mental se extrae del trabajo reciente en psicolingüística. Kiraly intenta aprovechar para la enseñanza de la traducción los avances experimentados en la enseñanza de lenguas extranjeras. En la figura que reproducimos en la página sin numerar a continuación, el autor intenta integrar la consideración de los procesos de traducción en la pedagogía de la traducción (está adaptado del modelo de Stern, 1983) para las teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras).

El modelo se basa en los siguientes supuestos: *a)* la traducción es un comportamiento lingüístico, *b)* la traducción también implica procesamiento cognitivo de la información, *c)* la traducción es una forma de interacción comunicativa en un contexto social y cultural y *d)* el aprendizaje de la traducción está intrínsecamente ligado al aprendizaje de una segunda lengua extranjera pero no coextendido con él. La teoría metodológica se centra en el desarrollo de intervenciones (métodos) pedagógicas que reflejen las relaciones entre *a)* la práctica profesional de la traducción, *b)* el aprendizaje y los patrones de adquisición de la destreza de la traducción, *c)* la actividad de la enseñanza de la

traducción y *d*) las características cognitivas, sociales y lingüísticas de los procesos de traducción.

Kiraly intenta integrar dos perspectivas, la del acto social de la traducción, el punto de vista de la implicación social del traductor en un acto de comunicación, y el proceso cognitivo de la traducción, es decir, la actividad cognitiva que tiene lugar en el cerebro del traductor cuando traduce. La descripción del proceso social o comunicativo se basa en Firth, que entiende la lengua como una actividad significativa en sí misma y no como un mero reflejo de la realidad o una herramienta para la transmisión del pensamiento (Kiraly, 1995: 52). Según Kiraly, el foco en el contexto de la interacción lingüística y el énfasis en la necesidad de incorporar al hecho de comunicación en el estudio del lenguaje es compartido por House (1977), Neubert (1968, 1973), Nida (1977), Pergnier (1978, 1981), Reiss (1977) y Toury (1980). Kiraly identifica la descripción del proceso de la traducción en Catford (1965) como la búsqueda de la equivalencia formal y funcional, como el que comparten el lego, el profesor de lenguas extranjeras y el estudiante novato de traducción (Kiraly, 1995: 53). La articulación del traductor con lo social es sólo una de las articulaciones que un modelo de formación de destrezas de traducción requiere. La pedagogía de la traducción también requiere comprender cómo los procesos cognitivos y las estructuras de conocimiento (las competencias del traductor) se articulan con el contexto de la situación.

Para Kiraly (1995: 64), la actividad cognitiva que interviene en la traducción está enmarcada en dos actividades integradas, la comprensión del texto original y la producción del texto meta. La comprensión y la producción lingüísticas han sido descritas en términos de procesamiento de la información como actividades cognitivas que suponen el acceso al análisis y la manipulación de datos. Kiraly propone un modelo psicolingüístico del proceso de traducción fruto de la integración de un modelo general de la producción y comprensión del lenguaje de Boekaerts (1981) con los resultados de experimentos llevados a cabo por Kiraly (1995: 101), que reproducimos a continuación en página sin numerar. Los experimentos elaborados por Kiraly son TAP, que ofrecen información sobre *a*) las unidades de traducción procesadas, *b*) la progresión desde la identificación inicial de cada unidad hasta la aceptación de una solución de traducción para esa unidad, *c*) el progreso del procesamiento a lo largo del texto desde la primera unidad hasta la última, *d*) indicadores de las estrategias conscientes o potencialmente conscientes para la resolución de problemas y *e*) los indicadores inferidos de los procesos intuitivos o automáticos. Los resultados fueron los siguientes:

- 1) ¿Se puede desarrollar un método de análisis de datos que se pueda aplicar sin dificultad a los datos de los informes verbales sobre la traducción y que se pudieran usar en ulteriores experimentos para profundizar en nuestro conocimiento de los procesos de traducción? La respuesta es afirmativa para los procesos relativamente controlados pero negativa para los relativamente incontrolados.
- 2) ¿Qué fenómenos de procesamiento se pueden identificar en los informes verbales de los sujetos traductores y sujetos estudiantes de traducción? Las categorías de fenómenos de procesamiento se encontraron tanto para los traductores profesionales como para los novatos y fueron prácticamente idénticas a las encontradas por Gerloff (1986), Krings (1986) y Lörcher (1986). Para el autor, la metodología de los TAP parece adecuada para identificar ciertas estrategias conscientes.
- 3) ¿Se da una distinción clara entre la forma en que abordan la traducción de lenguas extranjeras los traductores profesionales y los novatos? No se observaron diferencias tajantes.
- 4) ¿Hay evidencia de que se den diferencias en cuanto a cómo esperan los traductores novatos y los profesionales que sean sus traducciones y cuáles son las repercusiones de estas expectativas sobre el procesamiento de la traducción? Estas expectativas pueden que incluyan procesos relativamente incontrolables y se pueden percibir en los TAP.
- 5) ¿En qué medida los procesos intuitivos o relativamente incontrolados se reflejan en los TAP? Tan sólo se dan informes verbales para los procesos relativamente controlados.
- 6) ¿Aumenta la automatización de los procesos de traducción conforme se incrementa la competencia del traductor? No hay respuesta de los datos recogidos.
- 7) ¿Proporcionan los TAP confirmación o delegación del modelo social de procesos de traducción como base para la pedagogía de la traducción? Los procesos relativamente controlados se encontraron relacionados principalmente con la resolución de problemas de traducción a nivel de palabras o grupos de palabras. Se presentaron escasos indicios de conciencia de los factores sociales y comunicativos presentes en la traducción de un texto determinado. Existe evidencia para el modelo social de la traducción pero los informes verbales de datos parecen captar evidencia de los procesos que tienen lugar cuando ya se ha considerado la información contextual.
- 8) ¿Evidencian los TAP elementos que contribuyan a un modelo tentativo de procesamiento cognitivo de la traducción que pudiera servir como fundamento teórico para el desarrollo de una pedagogía de la traducción? Sólo ciertos problemas de traducción parecen ser un foco para el procesamiento controlado. La verbalización reveló que se pusieran en funcionamiento estrategias conscientes tan sólo cuando los sujetos se mostraron incapaces de producir una solución de traducción aceptable para una unidad del texto original mediante la asociación espontánea u otros procesos incontrolados inidentificables.

Las conclusiones de Kiraly directamente aplicables a la pedagogía de la traducción son:

- ❑ Los programas de formación de traductores deberían reorganizarse en torno a un marco teórico que permita la identificación de los recursos cognitivos que los estudiantes de traducción debieran adquirir y las herramientas pedagógicas para la enseñanza y la evaluación de la adquisición de dichas destrezas y conocimientos.
- ❑ Al principio de la secuencia de formación la pedagogía se debería centrar en la adquisición de competencias que son intuitivas y automáticas; hacia el final del programa se deberían enseñar al estudiante estrategias conscientes y destrezas de control de calidad. Los estudios empíricos proporcionan un mecanismo para la diferenciación y la progresión de los contenidos del currículo de formación de traductores.
- ❑ Las estrategias que demuestren ser eficaces y efectivas se podrían enseñar de una forma tradicional, basada en la acción del profesor, para su memorización por los estudiantes.

El libro de Kiraly obtuvo un gran eco a su aparición, especialmente entre los partidarios de enfoques cognitivos. Su credibilidad se ha venido abajo, en primer lugar tras las primeras críticas serias (Toury, 1991; Muñoz, inédito-b) a los TAP y tras la propia renuncia: los experimentos cognitivos parecen estar en entredicho por lo poco exigente de su metodología y también por los resultados obtenidos, que no justifican llamadas a la incorporación inmediata e incondicional a un modelo teórico determinado, como hace Kiraly. Nos ha parecido de más interés y provecho el enfoque cognitivo ofrecido por Robinson que el de Kiraly. El modelo teórico adoptado para la descripción del proceso social de la traducción (firthiano) tampoco parece un modelo absolutamente solvente, que permita resolver el problema de forma integral y definitiva. En una lectura crítica de su obra, los resultados de la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras no parecen utilizarse con la suficiente discriminación al estudio de la traducción y cobran un peso quizás excesivo. Aunque Kiraly, menciona constantemente los parámetros profesionales en el estudio de la traducción, nos parece que su presencia en los respectivos razonamientos es más bien escasa y que demuestra un conocimiento del proceso comunicativo y profesional de la traducción poco directo.

Paul Kussmaul

Conocido también por sus posiciones teóricas cognitivistas, en su caso, se combinan con aspectos de análisis del texto, tipologías textuales y funcionalismo. Si en el caso de Robinson los elementos cognitivos aplicados se referían a la memoria y al aprendizaje y en el caso de Kiraly a los procesos de comunicación social y lingüística, en el caso de Kussmaul la raíz cognitiva se encuentra en el análisis de errores y el estudio del proceso de traducción a base de TAP. El autor distingue el conocimiento actual y el conocimiento procedimental, conceptos emparentados con los memoria representativa y memoria procedimental utilizados por Kiraly (Kussmaul atribuye los conceptos a Wills, en 1993 y antes). El conocimiento factual es propio del conocimiento de lenguas o del conocimiento de un campo de especialidad y el conocimiento procedimental está relacionado con el cómo comunicar o traducir. El análisis de Kussmaul se dirige, pues, hacia lo que distingue al traductor, el conocimiento procedimental.

Kussmaul afirma que los estudios de traducción no deben ocuparse tan sólo de las cuestiones lingüísticas, por ser un campo interdisciplinar. Para la investigación del proceso de traducción no hay que limitarse a la lingüística porque el estudio de los procesos de comprensión y producción incluyen además de conocimientos lingüísticos, los psicológicos, por lo menos los psicolingüísticos y posiblemente también los neurofisiológicos. El enfoque del autor es en todo caso predominantemente lingüístico, más concretamente psicolingüístico y de lingüística del texto. De la psicolingüística, Kussmaul (1995: 2-3) utiliza conceptos como los procesamientos de arriba-abajo y de abajo-arriba, la activación de los rasgos semánticos, los prototipos, escenas y *frames*. La lingüística de texto aplicada pone el énfasis en su dimensión pragmática, es decir, la relación del texto con el autor y el lector. Se pone especial énfasis en los métodos y modelos de la estilística descriptiva, la teoría de los actos del habla, la tipología textual y la perspectiva funcional de la oración.

Kussmaul desarrolla métodos empíricos de estudio del proceso de la traducción. Estos métodos son el análisis de errores y los protocolos de pensamiento en voz alta. Especial interés le merecen los procesos relacionados con la creatividad del traductor. Respecto al análisis de errores, Kussmaul (1995: 4) propone tres pasos: la descripción de los errores (observación de los síntomas), descubrir la razón de los errores (diagnóstico) y la ayuda pedagógica (terapia). Al igual que Kiraly, Kussmaul persigue las estrategias adecuadas para la resolución de los problemas de traducción.

Respecto a los experimentos de TAP, Kussmaul usa sujetos semiprofesionales y parte de la idea de que no hay gran diferencia entre los profesionales y los semiprofesionales. Para él, la traducción no es sólo una destreza sino también un proceso de resolución de problemas y con este tipo de actividades, la interiorización de estrategias y técnicas constituye tan sólo parte del proceso (1995: 9).

Kussmaul propone desarrollar la confianza de los traductores en sí mismos, para poder rentabilizar al máximo los procesos de abajo-arriba. A la confianza en sí mismos llegan los traductores mediante la conciencia de sí mismos. Los profesores debieran hacer explícitos todos sus criterios de evaluación de los trabajos de los estudiantes, para que éstos puedan aprender a aplicar mejores soluciones en un futuro. La capacidad para discutir traducciones es un objetivo central en la competencia traductora; así que, de forma ideal, deberíamos ofrecer a nuestros estudiantes la posibilidad de comentar sus propias traducciones en los exámenes.

El análisis pragmático es para Kussmaul un análisis de dimensiones situacionales y para ello aplica el sistema de House (1977). En cuanto al funcionalismo, adopta puntos de vista de Reiss (1984, 1977), Reiss y Vermeer (1996 [1984], Halliday (1978, 1973), Halliday y Hasan (1976) y Gutt (1991). En cuanto al análisis del significado, Kussmaul adopta también una posición ecléctica, proponiendo al mismo tiempo el uso del análisis componencial, los enfoques psicolingüísticos y la pragmática lingüística. Nuestra opinión es que el eclecticismo de Kussmaul ante el significado no ofrece una solución integrada o soluciones compatibles. Su consideración de significados connotativos y significados denotativos demuestra también su carencia de un sistema semántico coherente con sus esquemas cognitivos.

Respecto a la evaluación de la traducción, Kussmaul distingue entre los *errores propios del punto de vista del profesor de lengua extranjera*, que se centran en la competencia en la lengua extranjera del estudiante y los *errores propios del punto de vista del traductor profesional*, donde la evaluación del error se basa en la función comunicativa del elemento en cuestión. Opta claramente por el segundo punto de vista. Respecto a la división de Pym (1992) entre errores binarios y errores no binarios, Kussmaul opta por la evaluación de los errores no binarios y considera a la evaluación centrada en los errores binarios como propia de los enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para la resolución de problemas de traducción, Kussmaul (1995: 150-1) propone una serie de técnicas o estrategias:

- 1) Clarificar la función o finalidad de la traducción.

- 2) Clasificar el problema de traducción.
- 3) Si el problema es estilístico y situacional, repasar las dimensiones situacionales descritas (las de House) y encontrar cuál es la dimensión que se refleja en el texto.
- 4) Si se da un problema con la ilocución de expresiones, clasificar la ilocución mediante el uso de verbos performativos.
- 5) Si el problema es cultural, descubrir si la cultura origen y meta coinciden o divergen en lo que respecta al problema.
- 6) Si el problema es de convenciones de tipo textual, utilizar textos paralelos para descubrir las convenciones del texto meta.
- 7) Si el problema es de significado denotativo, «desembalar» el significado de la palabra o frase.
- 8) Utilizar los procesos de comprensión consciente como método complementario para encontrar el verdadero significado de las palabras y las frases en los diccionarios, especialmente cuando los diccionarios no dan pistas sobre su significado.
- 9) Si el problema es de significado connotativo o estilístico, inferir el significado de las palabras y fases de las denominaciones que se les asignan en los diccionarios.

El trabajo con TAP de Kussmaul se ve sometido a las mismas críticas que todos ellos, al igual que en Kiraly, (véanse Toury, 1991 y Muñoz, en inédito-b). Kussmaul parece usar conceptos sobre el significado anticuados e incoherentes con sus posiciones cognitivas, que son contrarias a la atomización del significado. Kussmaul muestra una tendencia fuerte a la tipificación (para problemas, para textos) que puede llegar a constituir un obstáculo a la hora de la interpretación justa de un texto o situación de traducción real. Sus enfoques funcionalistas no hacen referencia inexplicablemente a Nord. Sin atrevernos a suponer que Kussmaul mantiene exactamente los puntos de vista originales de Reiss y Vermeer; la posición con respecto a la evaluación y a la consideración de errores nos parece algo dogmática por razones que discutimos en otros lugares de este proyecto. Lo que Kussmaul presenta como estrategias o técnicas de traducción difícilmente puede recibir la consideración de estrategias de traducción (al menos con el sentido que le damos Muñoz y el autor de este trabajo) y la relación no parece ni completa ni sistemática para los problemas de traducción más usuales.

Ricardo Muñoz

Existe un caudal riquísimo de materiales sobre didáctica la traducción en forma de proyectos docentes para las diferentes plazas que se han convocado durante las dos últimas décadas. Esta particularidad del sistema español de oposiciones, la necesidad de escribir un proyecto docente, se está viendo totalmente desaprovechada dada la escasísima difusión que reciben estos materiales. Sería necesario todo un equipo de trabajo para recoger, catalogar y analizar las aportaciones de estos trabajos. Vamos a reseñar ahora una de ellas, la de Muñoz, pues aunque sus posiciones teóricas se deducen con toda facilidad de su libro *Lingüística para traducir* (1995), en esta memoria vamos a encontrar una actualización de sus posiciones teóricas y la expresión de sus propuestas pedagógicas. Aunque la orientación de este proyecto es la teoría de la traducción y la traducción especializada científica y técnica, sin embargo, vamos a poder encontrar en ella datos de interés.

El enfoque de Muñoz es cognitivo, «lo que implica considerar el lenguaje como inseparable de otros ámbitos de la cognición humana, independientemente de la arquitectura modular o centralizada de la mente, y la reducción de toda experiencia a información y su procesamiento» (1998: 1). Propone el procesamiento cognitivo o epistémico de la información, en el que «la información se concibe como complementaria y/o suplementaria de la almacenada en un sistema conceptual que refleja los conocimientos o modelos mentales del mundo de quien procesa la información» (1998: 1). La lingüística cognitiva es «producto de una evolución que arranca de la semántica generativa, funda y después desarrolla la pragmática (R. Lakoff, 1989) y la supera para cristalizar en su estado actual [...] En este sentido supone tanto un cambio de paradigma —como los descritos por Kuhn (1962)— como una profundización en el conocimiento de los problemas que no puede resolver la pragmática, p.e. el contexto» (1998: 1). La lingüística cognitiva reviste especial interés para los estudios de traducción por hacer del significado su centro de estudio y por incluir todos los enfoques anteriores como niveles de análisis particulares, «reflejando así óptimamente el principio de la acumulación de la ciencia, como es propio de toda perspectiva integradora» (1998: 2).

La línea cognitiva en la que se integra Muñoz es la de la lingüística cognitiva californiana, la línea Langacker-Lakoff (Langacker, 1987; Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1980), con correcciones propias fruto de las aportaciones de Fillmore (1977b, 1977a, 1976), Gibbs (p. ej. 1984, 1989, 1992b, 1992a) y Givón (especialmente 1998, 1997, 1993, 1989, 1979). Para Muñoz,

La competencia sólo es una y consiste en el conocimiento de las convenciones comunicativas, dentro de las cuales se cuentan las lingüísticas y gramaticales, obtenidas mediante un proceso ulterior de abstracción. La diferencia con la competencia comunicativa o pragmática estriba en que separa semántica y pragmática —no *incluye* la competencia lingüística porque no la *distingue*— y en que permite la imbricación de información lingüística y no lingüística (1998: 22). La traducción y la interpretación caben en el enfoque denominado ‘aprendizaje cognitivo humano’, hoy predominante en psicología (Romero, en prensa). Desde este enfoque el aprendizaje es una forma de procesar la información (Krause, 1986) que consiste en uno o varios cambios en la estructura de la memoria y/o en algún componente del sistema de procesamiento de una persona (1997: 23). En el proceso de aprendizaje cognitivo humano intervienen unos *mecanismos* cognitivos que producen cambios en unos *contenidos* o información representada. Los contenidos consisten en *conocimientos* y *destrezas*. Los conocimientos son la representación mental de la información conceptual y proposicional. Las destrezas tienen una componente conductual observable, pero también están representadas en la memoria como programa que gobierna la acción. Por ejemplo, abrir una puerta supone una serie de movimientos pero también un modelo mental de acción previo que regula estos movimientos. El aprendizaje es por tanto una propiedad de adaptación y automodificación del sistema cognitivo mediante la práctica, la experiencia y/o el uso de los contenidos representacionales y de los procesos cognitivos modificados por dicha práctica (1998: 23). Los conocimientos y los mecanismos se pueden estudiar al menos en dos momentos: al principio —como condiciones internas y como parte del procesamiento de la información— y al final, ya modificados, como resultado del aprendizaje. Desde esta segunda óptica, Gagné (1985) tipifica los resultados en cinco clases:

MECANISMOS

- a) estrategias cognitivas

CONTENIDOS

- b) habilidades motrices y perceptuales
- c) habilidades intelectuales (reglas, conocimiento procedimental)
- d) información verbal
- e) actitudes

Esta óptica propicia el estudio de los resultados en los estudiantes para compararlos con los de los profesionales y permite también analizar la docencia de la traducción para advertir las mermas más aparentes. Por ejemplo, la enseñanza tradicional no incluye el desarrollo de habilidades motrices con las herramientas profesionales específicas, cada vez más habituales en el mercado, lo que justifica el papel preponderante de la informatización dentro de un plan general de actualización pedagógica.

(Muñoz 1998: 23).

Muñoz (1998: 23) recoge también el enfoque de Carbonell y otros (1983) y de Michalski (1986), que distinguen los siguientes tipos de aprendizaje según el tipo de esfuerzo cognitivo que se aplique a la información:

- a) Rutinario, o implantación directa de nuevos conocimientos.
- b) Estructurado, con materiales de instrucción o en situación social de aprendizaje.
- c) Deductivo, partiendo del conocimiento previo y derivando conclusiones útiles.
- d) Inductivo, generalizando información del input concreto, ya sean ejemplos, observación o experimentación.
- e) Analógico, que parte de las descripciones, hechos o situaciones semejantes en diferentes dominios y próximo, por tanto, al aprendizaje inductivo.

Desde la óptica de la consciencia, estos tipos de aprendizaje se pueden situar en una escala que va desde el aprendizaje totalmente consciente o intencional al totalmente implícito o no consciente. El no consciente, también denominado inconsciente o latente, consiste en cambios en el sistema cognitivo al margen de la consciencia, sobre todo en el ámbito de las representaciones en la memoria. Este tipo de aprendizaje permite su uso con un esfuerzo consciente progresivamente menor. El aprendizaje consciente se da en el marco de las siguientes condiciones (1998: 24-5):

- a) Atención centrada en el *input* o procesamiento controlado.
- b) Presencia activa de la información en la memoria de trabajo.
- c) Asignación deliberada y consciente de recursos cognitivos.
- d) Activación estrategias de aprendizaje para el almacenamiento a largo plazo y/o para la reestructuración de los conocimientos.

Para la planificación docente es fundamental insistir en que esta distinción es gradual e imprecisa, no discreta y dicotómica. De hecho su naturaleza es mutable, de tal modo que determinados mecanismos automáticos pueden devenir conscientes y viceversa, lo que justifica la imitación o simulación de entornos de trabajo realistas en la enseñanza.

Dentro de las teorías integradoras asociacionistas-constructivistas, las del aprendizaje como procesamiento de la información, que se remontan a Neisser (1967), son aplicables en general a la traducción y a la interpretación. En este enfoque el aprendizaje se concibe como un proceso activo que implica el uso de estrategias y la transformación de la experiencia sensorial en nuevas categorías y conceptos organizados

(Wingfield, 1979: 15). Una persona aprende procesando su experiencia mediante un complejo sistema que la recibe como estímulos, la transforma en información y como tal la almacena, la recupera y la utiliza. El enfoque permite una considerable economía teórica por el isomorfismo con los contenidos específicos de aprendizaje en traducción. Es decir, al remitirse al funcionamiento de la mente y descomponer las actividades de traducción e interpretación y las de su aprendizaje en componentes comunes a ambos — tales como la comprensión y solución de problemas— gran parte de los conocimientos y métodos son aplicables tanto al estudio de la traducción e interpretación como al de su pedagogía.

(Muñoz 1998: 24)

Para Muñoz (1998: 46), la capacidad de traducir es innata, del mismo modo que la capacidad para matemáticas lo es, es decir, como desarrollo de un potencial humano, dado que las capacidades y procesos que intervienen en la traducción con desarrollo y/o especialización de los que intervienen en el uso del lenguaje.

Para este autor, la pedagogía de la traducción en España se encuentra en un momento en que su enseñanza se sigue concibiendo como fundamentalmente nocional (*know what*) y los aspectos más conductistas (*know how*), como la ejercitación en las destrezas particulares, la racionalización de los esfuerzos y la interiorización de rutinas de control de calidad, característicos de los estudios profesionales, están aún muy por debajo de sus posibilidades (1998: 46). Muñoz (1998: 95) ofrece las siguientes premisas comunes a las asignaturas de traducción práctica:

- a) No se lleva a cabo ningún tipo de traducción didáctica encaminada a mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en la lengua extranjera.
- b) Sólo se realizan traducciones entre el par de lenguas y en la dirección señalada en el título de la asignatura.
- c) Es conveniente desglosar el proceso en ejercicios de tareas por separado: concretamente, la documentación, el tratamiento de la terminología, la traducción a vista y la revisión son imprescindibles.
- d) Toda tarea debe contar con un encargo detallado que defina bien los objetivos.
- e) Los encargos de traducción deben presentar el abanico de tareas que suele requerir el mercado en cada especialidad.
- f) Las clases deben incluir contenidos teóricos de aplicabilidad inmediata.
- g) La evaluación debe ser inicial, continua y final.

El enfoque cognitivo de Muñoz es, pues, de algún modo diferente al de los autores discutidos hasta el momento, pues Muñoz añade un enfoque funcionalista

que no coincide con el de los autores del *skopos*. Para Muñoz la tarea principal por hacer en la enseñanza de la traducción es encontrar aquellas estrategias de traducción (en el sentido de Krings (1986) y Lörscher (1991) y no en el del generativismo/comparativismo ni en el de Kussmaul (1995)) que permitan a los alumnos resolver los problemas concretos («mi interés [en las estrategias de traducción] radica en aislar uno a uno problemas de traducción tipificables para construir estrategias de traducción a modo de árboles de toma de decisiones»). Es en Muñoz tan fuerte como sería de desear su acercamiento a la traducción como actividad económica/empresarial y su concepción de la teoría como algo que debe servir a la práctica y a la didáctica. Esto y otras consideraciones le llevan a proponer que el aprendizaje universitario se lleve a cabo en unas condiciones muy semejantes a las del entorno de trabajo profesional, con todas las herramientas y condiciones necesarias. En común con algunos autores de la Escuela del Sentido, Muñoz insiste en proponer la descomposición del aprendizaje en la realización de tareas parciales. Sólo es de lamentar que el profesor Muñoz aplique su elaborada fundamentación teórica (con gran éxito) a asignaturas que abordan la traducción de textos de alta especialización científica y técnica y no a la traducción de textos «generales» (él también está en desacuerdo con la denominación que reciben este tipo de asignaturas).

Jean Delisle

Jean Delisle es un alumno aventajado de la Escuela del Sentido de París, en la que, desde la ESIT, participaron grandes figuras de la traducción como Seleskovitch, 1975; Lederer, 1994; Seleskovitch y Lederer, 1984; , García Landa, 1988; K. Déjean le Féal, 1991, 1987b, 1987a, etc., y que todavía mantiene hoy su vigencia en autores como Tricás (1995); Hurtado (1990), García Landa (1988); Viaggio (inédito, 1997, 1995); Sáez Hermosilla (1999, 1993, 1987) y otros. La Escuela del Sentido surge como reacción ante la hegemonía de los planteamientos equivalencistas que sustentaba el enorme impulso conferido a la traducción automática en las décadas de los cincuenta y sesenta.

Para zafarse del dictum de que para traducir no era necesario más que tener un dominio de las peculiaridades léxicas y sintácticas de la lengua, la Escuela de París echó mano del tradicional concepto del sentido. Así, mientras se aceptaba que el *significado* era inmutable y podía estar sujeto a una mecanización, en la interpretación (traducción oral) predominaba la traducción del *sentido*, en el que se conjugaban tres importantes factores: *a*) el carácter pragmático, que llevaba a evaluar elementos no verbales de la comunicación, *b*) la desverbalización, que rompía con el supuesto equivalencista y *c*) el impulso a la figura del mediador y, en concreto, de sus actividades mentales. Los tres aspectos subrayan, aunque la Escuela no lo convierte en su bandera, el hecho de que la traducción y la interpretación son fenómenos comunicativos y no (estrictamente) lingüísticos.

Delisle intenta encontrar soluciones teóricas a las necesidades de la práctica, que conoce muy bien, y en la teoría del sentido encuentra los elementos teóricos para combatir las ideas en boga en el momento: el comparativismo y la estilística diferencial. Como aprecia Seleskovitch en el prólogo al primer libro de Delisle (1980), el único elemento real para proceder a la traducción que tiene el traductor profesional es el texto original. La hipótesis de equivalencia y la comparación de los dos textos de partida y de llegada por parte de los comparativistas es a priori y por tanto no puede convertirse en el método de traducción.

El concepto de sentido va para los miembros de esta escuela más allá de lo que ha establecido la semántica y la lingüística de su tiempo. Según Seleskovitch (1980: 9), demuestra que si el estudio del funcionamiento de las lenguas resulta indispensable al traductor para comprender el texto original y hacer inteligible el texto traducido, no es suficiente para explicar el proceso de la traducción, porque

descuida los innumerables complementos cognitivos que se unen a los significados lingüísticos para constituir en el espíritu del traductor el sentido que se esforzará por restituir en la otra lengua.

Delisle afirma que en el caso de la traducción, la materia que se enseña es en realidad un proceso intelectual (1980: 22), en lo que parece un antecedente de los actuales planteamientos cognitivistas. La operación traductora, en realidad una operación abstracta de análisis y síntesis, no se deja observar ni segmentar con facilidad, sus etapas no están claramente marcadas. En la «equivalencia de conceptos» perseguida en la traducción, el traductor sigue el hilo conductor del sentido para no perderse. La actividad traductora no es un objeto de estudio fácil de observar, porque responde no sólo a las complejidades de la lengua sino también a innumerables parámetros de comunicación interpersonal.

Delisle afirma que la competencia traductora varía con la especialización del traductor y que no se puede hablar de una polivalencia absoluta en los traductores profesionales (1980: 22). Hablando de la diferencia entre bilingüe y traductor, Delisle utiliza una definición de la traducción que atiende a razones de calidad y que toma de Grandjouan: traducir consiste en «decir bien /por escrito/ en una lengua que se conoce muy bien, lo que se ha comprendido muy bien en una lengua que se conoce bien». Esta definición parece en estos momentos algo alejada de las realidades del mundo profesional.

Para Delisle, las teorías de la traducción dependen en gran medida para su validez de su adecuación y aplicabilidad de sus postulados a las realidades lingüísticas concretas. Así, aunque reconoce la coherencia y riqueza de las teorías de Ljudskanov (1969), Catford (1965) y Nida y Taber (1982 [1969], 1964), Delisle piensa que los postulados teóricos de los dos primeros son demasiado abstractos para su aplicación a la didáctica y que los postulados de Nida son demasiado específicos para el mismo fin (estudio de la traducción de la Biblia).

A la estilística comparada, la somete Delisle a cuatro pruebas de carácter epistemológico:

- 1) ¿Es comparativo el proceder del traductor?
- 2) ¿Rinde cuenta el modelo comparativo de la génesis del proceso de traducción?
- 3) ¿El análisis y la clasificación de las equivalencias pueden reemplazar a la teoría de la traducción?
- 4) ¿Es la estilística comparada realmente un método de traducción?

Delisle (1980: 85) ofrece el proceso heurístico de la traducción que reproducimos en la siguiente página no numerada.

Las respuestas, evidentemente, son negativas en Delisle y en general en toda la Escuela del Sentido.

Delisle (1980: 88) realiza también una crítica muy apropiada a propósito de los procedimientos de comparación de los comparativistas. Si procedimiento es un método que se sigue para alcanzar un resultado, no se trata de procedimientos sino de etiquetas asignadas a los resultados. «El término *procedimiento* es abusivo, el campo de la estilística comparada no es el proceso de establecimiento de equivalencias sino la descripción de las particularidades ligadas a los pares de equivalencias estudiados» (1980: 88).

Según Delisle (1980: 95) la traducción es una operación que no pueden explicar totalmente la semiótica, la lingüística, la sociolingüística y la comparativa, por lo que no existe una teoría general de la traducción construida en torno al objetivo mismo de esta actividad, la interpretación del sentido. Esto explica las vacilaciones del momento en cuanto a la didáctica de la traducción y los problemas de reestructuración del campo.

Para este autor, al inicio del aprendizaje habrá que tener más en cuenta el proceso de traducción, el manejo del lenguaje, que el resultado de la traducción. El manejo del lenguaje exige una doble competencia: de comprensión (la exégesis) y de expresión (redacción). Esto exige dos grandes aptitudes complementarias: interpretativas y expresivas. Distingue cuatro niveles en la manipulación del lenguaje:

- 1) Las convenciones de la escritura.
- 2) La exégesis léxica.
 - a) El saldo de los vocablos monosémicos.
 - b) La reactivación de las formas consignadas en los sistemas lingüísticos.
 - c) La recreación contextual.
- 3) La interpretación de la carga estilística.
- 4) La originalidad textual.

Los objetivos de aprendizaje son, para Delisle:

- 1) Las equivalencias de significado y las equivalencias de sentido.
- 2) Las equivalencias frásticas y las equivalencias contextuales.
- 3) La explicación del texto.
- 4) La traducción comentada.
- 5) La extracción de los conceptos claves.
- 6) La exégesis léxica.
- 7) Traducción, reactivación y recreación.
- 8) Recreación contextual y comparaciones analógicas.

- 9) La estimación de los sobreentendidos.
- 10) La liberación de las estructuras.
- 11) El superlativo francés y el comparativo inglés.
- 12) Los giros nominales.
- 13) El reflejo de designación y el reflejo perifrástico.
- 14) Las restricciones materiales de la traducción.
- 15) La modulación de las repeticiones.
- 16) Las metáforas.
- 17) El deíctico «this».
- 18) La organicidad textual: la subordinación de las ideas; la tonalidad.
- 19) La remodelación de las ideas.
- 20) Las traducciones anémicas.
- 21) Locuciones y expresiones hechas.
- 22) Alusiones.
- 23) La revisión didáctica.

De Delisle procede en gran manera la introducción del sistema de segmentación en tareas de la enseñanza de la traducción donde, en lugar de abordar directamente ejercicios de traducción, se abordan tareas específicas que forman parte de este proceso y de los objetivos didácticos señalados, especialmente en Delisle (1993). Su punto débil, como el de toda la Escuela del Sentido está, en nuestra opinión, en su concepto del significado y en una descripción del proceso cognitivo de la traducción que ellos mismos califican de excesivamente simplificada. La obra de Delisle ha sido la base de la redacción de memorias de oposiciones en nuestro campo durante una decena de años —durante esa época los antecedentes teóricos de la disciplina eran siempre Nida y Catford, ¿quién recuerda ya a Ljudskanov?— supuso la introducción de la crítica al comparativismo en el ámbito anglosajón y en el campo de la traducción escrita y, por ello, nos merece un gran respeto. Los parámetros de su práctica profesional durante los años 70 han variado enormemente y a pesar de su gran interés en reflejarlos en sus planteamientos, han quedado desfasados para la práctica profesional de nuestros días.

Mercedes Tricás Preckler

Quince años (desde el primer libro de Delisle) no pasan en vano en los estudios de traducción y la obra de Tricás (1995) supone una fuerte y necesaria actualización de los planteamientos originales de la Escuela del Sentido, ya actualizados por Delisle.

La actualización de Tricás se hace alguna manera por acumulación de las últimas aportaciones, sin una base común totalmente clara, salvo en su desarrollo de la argumentación, que sí supone una aportación valiosa y coherente con los

parámetros originales. En ciertas cuestiones, como la de la equivalencia; curiosamente, parece identificar las posturas del skopos con las de la equivalencia y al referirse a la teoría del skopos, los autores que menciona no son de la máxima actualidad (Wills, 1982, y Vermeer, 1983); las posturas de Tricás no parecen consonantes con las actuales de la escuela del skopos. Tricás habla del contexto profesional de la traductor pero este contexto profesional no termina de integrarse en el modelo del skopos a través del encargo de traducción ni llega a constituir una perspectiva sólida.

Tricás (1995: 13) describe la traducción como una *actividad intelectual* (*proceso intelectual* en Delisle), aislándola de su contexto empresarial y económico «basada en la práctica de ciertas tareas específicas y en una habilidad, un *savoir-faire* especial, exige, por parte de quien la realiza, la activación de una serie de mecanismos encaminados a restituir el sentido de un mensaje, lo más rápidamente posible, con la mayor fidelidad, claridad y corrección, a fin de que dicho mensaje pueda ser entendido por un nuevo lector en una nueva situación».

Su modelo de la traducción viene expresado (1995: 14-5) así:

Estos capítulos recogen la esencia de la práctica de la traducción aunque no pueden presentarse, en el aprendizaje, de un modo disgregado como el que, por razones metodológicas, debe forzosamente llevar a cabo este trabajo. La traducción es una operación de sentido global, caracterizada por sucesivos avances y retrocesos, por la elaboración de hipótesis que luego deben ser confirmadas o rectificadas. Por ello, la teoría y la práctica, la interpretación y la restitución, el análisis y la síntesis, forman un todo continuo, imposible de delimitar, donde todas las etapas se yuxtaponen y se imbrican entre sí, a modo de círculos concéntricos. Sólomente desde esta perspectiva unitaria puede entenderse el presente manual.

Los objetivos del futuro traductor, la forma de transmitir una serie de estrategias y técnicas que le ayuden a traducir son:

- 1) Comprender/interpretar: fase analítica que requiere el aprendizaje de los mecanismos de análisis textual.
- 2) Re-expresar: fase sintética.
- 3) Valorar el resultado.

La definición que da Tricás para la reexpresión (1995: 20) —«reconstruir un texto que reproduzca, lo más fielmente posible, el primitivo acto de comunicación, recogiendo una intencionalidad similar y unas características funcionales equivalentes»— es difícilmente compatible con la teoría del skopos e incluso con la crítica que Delisle hace al concepto de equivalencia.

Tricás utiliza la denominación de *Ciencia de la Traducción* aunque se muestra muy escéptica sobre la capacidad explicativa de ésta y admite que casi todos los traductores se han guiado por su práctica y no por modelos teóricos (1995: 29):

Las formulaciones teóricas sobre la traducción no podrán nunca presentar reglas inapelables e infalibles. La base puramente práctica de esta actividad y la multiplicidad de funciones comunicativas impiden que cualquier ciencia establezca unos límites excesivamente rígidos. Tampoco ha sido nunca éste el objetivo real de la ciencia traductora y muchos autores son conscientes de las limitaciones que plantea este tipo de ciencia. De todos modos, pese a las dificultades de una disciplina de esta naturaleza parece que nadie pone en duda que una cierta reflexión sobre este complejo «arte» produce resultados indudables y así lo afirman muchos autores [...] Así pues, la Ciencia de la Traducción se concibe como un conjunto de formulaciones teóricas que establecen el marco para una metodología válida y útil. Estos postulados sirven indiscutiblemente de ayuda al traductor pero son incapaces de resolver todo el problema de la traducción (1995: 28-9).

El escepticismo parcial sobre la validez de la teoría que muestra Tricás es un rasgo compartido con Delisle. La autora ubica a la Ciencia Traductológica en el campo general de las Ciencias del Lenguaje, con la siguiente distinción «mientras que Lingüística tiene como objeto de estudio fundamental analizar, fragmentar, catalogar, los hechos del lenguaje, los traductólogos pretenden comprender los mecanismos intelectuales que sirven para hacer realidad la operación de comunicación inter-lingüística».

Tricás admite la posibilidad de existencia de problemas de intraducibilidad a dos niveles: el lingüístico y el cultural.

Respecto a la equivalencia, Tricás afirma que todos los teóricos de la traducción utilizan, de un modo u otro, la noción como postulado teórico básico para definir esa operación que, bajo designaciones tales como recomposición, re-expresión, transposición, etc., caracteriza la operación traductora (1995: 40). «El concepto de equivalencia garantiza la fiabilidad del acto traductor, permitiendo a quien lo realiza llevar a cabo una manipulación y re-distribución de la materia textual sin que por ello pierda lo esencial de su contenido y su intencionalidad características» (1995: 39). Cuando achaca a la teoría del *skopos* la adopción del concepto de equivalencia, lo hace citando a Gutt, a quien incluye entre los funcionalistas de la traducción («de hecho la equivalencia no es más que un caso especial de una noción más amplia la adecuación» (1995: 41)). También incluye a Wills (1982) entre los funcionalistas, aunque éste no haga mención específica del *skopos*.

No podemos compartir con Tricás la interpretación que hace de unas palabras de Christiane Nord (1991: 147): «Ya hemos indicado antes cómo esta perspectiva replantea lúcidamente el concepto de equivalencia»:

un texto no es un texto, sino que es recibido como tal o cual texto y, por ejemplo, interpretado por un traductor, quien lo transmite de modo personal [...] No es posible concebir la traslación simplemente como transcodificación del/un significado [...] de un texto. La traslación presupone la comprensión de un texto y con ello la interpretación del objeto «texto» en una situación concreta. Por lo tanto, la traslación no está sólo sujeta a significados, sino a sentido/pensamiento [...] es decir, al sentido del texto en situación» [traducción de Tricás].

Nos parece de interés la distinción que Tricás hace de niveles textuales :

- 1) Nivel peritextual, que recoge la carga significativa de los elementos extra-verbales situados en estos niveles:
 - El marco cultural general en el que se mueve el texto de partida.
 - El marco referencia general en el que se incluyen una serie de imágenes correspondientes a los mundos particulares de los enunciadores.
 - La función textual que da forma al acto comunicativo.
 - El conjunto de implícitos y sobre-entendidos que otorgan coherencia a la unidad textual.
- 2) La unidad textual
 - Macrotexto: la unidad textual considerada en su globalidad, se incluyen las estrategias de interpretación de los elementos que componen la carga retórica y la organización narrativa y argumentativa, entre los que se cuentan:
 - o Los mecanismos retóricos y estilísticos que dan forma y expresividad al conjunto.
 - o La estructura argumentativa englobada en una trayectoria argumentativa que condice el texto a una conclusión.
 - o La organización interenunciativa, asentada fundamentalmente en una serie de marcas con función transfrástica, tales como las marcas de temporalidad, las anáforas, los moduladores, etc.
 - Microtexto: la serie de elementos que componen cada una de las frases; incluye:
 - o La competencia léxica, esto es, el conjunto de estrategias de interpretación de las micro-unidades de significación.
 - o La competencia gramatical, es decir, las estrategias de transposición a nivel morfológico y sintáctico.

- o La competencia gráfemica, en donde se sitúan elementos tales como la puntuación, el valor de las mayúsculas o minúsculas, las asociaciones onomatopéyicas, etc. (1995: 69-70).

Para el proceso de restitución, Tricás (1995: 157), propone una serie de técnicas basadas en las propuestas de procedimientos de traducción de Vinay y Darbelnet: transposición, modulación, ampliación, adecuación cultural, reorganización de elementos discursivos y restitución.

Mercedes Tricás incorpora a los estudios de la traducción las aportaciones de los enfoques lingüísticos textuales, tanto de la lingüística del texto (semántica transfrástica: T.A. Van Dijk (1988, 1980, 1972), J.S. Petöfi (1982), R. de Beaugrande y W. Dressler (1983), H. Weinrich (1964)) como del análisis del discurso (iniciado por Z. S. Harris, 1952), al igual que ya hubiera hecho Delisle en este último caso. También incorpora las aportaciones de la teoría de los actos de habla (pragmática ilocutoria) (Austin, 1963, y Searle, 1969) y de la escuela francesa de pragmática (pragmática integrada: O. Ducrot, 1986, 1984, 1982, 1974, 1972 y E. Roulet, 1989, 1985); Tricás detalla cuáles son las formulaciones de la teoría de la argumentación válidas para el análisis interpretativo que el traductor requiere:

- La concepción de los enunciados como elementos integrantes de una argumentación que recorre el texto.
- La idea de que el sentido de los enunciados está estrechamente ligado a su orientación dentro de la argumentación de la unidad textual.
- La observación de que, para comprender un enunciado y las relaciones argumentativas que lo sostienen, hay que recurrir, generalmente a elementos implícitos.
- La constatación de que las referencias socio-culturales que rodean al texto van en gran medida ligadas al análisis intencional y argumentativo.

Finalmente, Tricás se atreve a proponer un perfil *humano* del traductor, que nos resulta de gran interés por la competencia traductora (1995: 198):

- Un traductor debe poseer un espíritu de curiosidad permanente que le lleve a interesarse por todo tipo de temas y a ampliar continuamente su cultura.
- Debe mostrar una aptitud al razonamiento y la lógica verbal que le dé acceso al intrincado laberinto de los signos de la lengua.
- Necesita una cierta intuición y una madurez suficiente para comprender las verdaderas intenciones del mensaje y llegar más allá de lo expresado por las palabras.

- ❑ Y también un espíritu de rigor que puntualice con precisión el alcance de cada signo, sin exceder ni limitar sus acepciones.
- ❑ Saber escuchar.
- ❑ Saber leer.
- ❑ Saber interpretar con fidelidad.
- ❑ Para luego poder restituir con una expresividad adecuada.

Amparo Hurtado

La obra de Hurtado a la que haremos mención (Hurtado, dir.: 1999) todavía no está en las librerías en el momento de redactar estas líneas aunque la autora nos ha facilitado generosamente su capítulo: «La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología». El resto de las colaboraciones del libro están muy inspiradas por la misma filosofía que rige este trabajo de Hurtado.

Amparo Hurtado fue alumna del ESIT y, con independencia de su evidente evolución su trabajo todavía se basa en los presupuestos de esta Escuela, aunque en él hayan llegado a cobrar más importancia elementos derivados de Hatim y Mason e incluso del funcionalismo.

Probablemente, la característica principal del trabajo de Hurtado es su dedicación a la elaboración de tipologías: ya sean éstas de género textual (tradición alemana), funcionales (tradición alemana), variacionales (tradición hallidayana /Hatim y Mason o de modalidades y tipos de traducción (tradición de Holmes, Snell-Hornby, Mason, etc.). Si en Tricás se apreciaba cierto eclecticismo francófono en cuanto a enfoques lingüísticos, este eclecticismo francófono se aprecia con más fuerza en Hurtado en el conjunto de su obra.

La segunda característica de la obra de Hurtado es su fidelidad al modelo hallidayano y de Hatim y Mason en cuanto a la traducción de la variación lingüística. También sigue el esquema de Hatim y Mason (1990) en su división de perspectivas o dimensiones pragmáticas, semióticas y comunicativas.

La tercera característica es la descomposición pedagógica del aprendizaje en tareas parciales. Este enfoque deriva de Deslile (1993, 1980) y ha sido adoptado por escuelas o paradigmas muy diferentes, incluidos los cognitivos.

Hurtado discute la idoneidad de la denominación de *traducción general* y prefiere la de *introducción a la traducción*, dejando fuera el trabajo con textos literarios y los problemas que se suelen asociar a ellos como la ironía, el humor y la metáfora, y excluye también a los textos especializados (terminología, como problema específico), con lo cual respeta el planteamiento original de Deslile de

trabajar tan sólo con textos «pragmáticos». Los objetivos del proceso de aprendizaje del traductor son:

1. Asimilar los principios metodológicos y estrategias básicos del proceso traductor.
2. Dominar los elementos de contrastividad fundamentales entre el par de lenguas.
3. Conocer los aspectos profesionales básicos.
4. Saber detectar y resolver los problemas básicos de la traducción de textos.

Hurtado sigue manteniendo el concepto de equivalencia, a nuestro juicio en aparente conflicto con la asunción de posiciones funcionalistas («el primer objetivo general persigue que los estudiantes capten qué principios han de observar y qué estrategias pueden utilizar para recorrer correctamente el proceso traductor y lograr así, la equivalencia de traducción que convenga en cada caso» frente a «Ahora bien, dado el dinamismo de la equivalencia traductora y la inexistencia de soluciones únicas y fijas, no se trata de fijar equivalencias, sino más bien de que los estudiantes tomen conciencia de esas dificultades y aprendan a encontrarles soluciones»). La posición es similar a la de Tricás a este respecto.

Al abordar las tipologías textuales, Hurtado hace una propuesta que tiene un sentido parcial en el conjunto del currículum de los estudios, pero que supone un enfoque didáctico muy particular cuando lo que se abordan son los cursos de Traducción General/Introducción a la Traducción («Es conveniente, pues, que el estudiante se enfrente a la traducción de un abanico de textos capaz de recoger elementos prototipos significativos de las categorías que configuran los textos en cuanto a la dimensión pragmática, semiótica y comunicativa» (Hurtado: 1999); no me resulta muy evidente la relación directa con la afirmación que hace a continuación: «Más que un recorrido por textos es un recorrido por problemas; la utilización de un texto literario o perteneciente a los lenguajes de especialidad, por ejemplo, es sólo el material textual que sirve para ilustrar los problemas de traducción que plantea determinada categoría». Parece darse una asociación demasiado estricta entre problema de traducción y tipo textual, como si se diera una relación binunívoca entre ambas series de elementos. Un ejemplo de enfoque de recorrido tipológico de textos aplicado a ultranza es el del *Manual* de Zaro y Truman (1998), que para un curso introductorio de traducción plantea el trabajo con tantos tipos de texto como textos propone, intentando que el alumno entre en contacto con todos los tipos posibles de texto que va a encontrar en su vida profesional.

Hurtado plantea la estructura de la enseñanza en dos fases: en la primera se desarrollan los objetivos metodológicos, contrastivos y profesionales y en la segunda fase se trabaja con la detección y resolución de problemas de la traducción de textos (estructura muy ligada al trabajo por tareas). Recomienda no situar los elementos contrastivos al principio del aprendizaje. Respecto a las dimensiones, introduce en primer lugar la pragmática y la semiótica y en último lugar la comunicativa, como Hatim y Mason (1990). En relación al análisis textual, el orden que propone es: cambios de función textual (considera la multifuncionalidad de los textos y se refiere a la función prioritaria), cambios de género y cambios de variaciones de uso y usuario.

Respecto a la diferencia entre la enseñanza de la traducción B-A y la C-A, Hurtado recomienda para la C-A insistir en los aspectos contrastivos y ejercitar en los textuales, así como en los aspectos profesionales propios de la combinación lingüística, dado que los principios metodológicos y profesionales más importantes ya se han captado trabajando con la lengua B. Los objetivos de aprendizaje los expone Hurtado en el cuadro que reproducimos en la siguiente página sin numerar.

Cada una de las unidades se descomponen en tareas. por ejemplo, la unidad «El desarrollo del espíritu crítico» se estructura en

Tarea 1: detectar literalismos

Tarea 2: revisar traducciones

Tarea 3: comparar traducciones

Tarea 4: corregir traducciones: detectar problemas y errores

Tarea final: razonar y defender soluciones de traducción

Parece que la metodología de Hurtado puede alcanzar gran sofisticación y que ofrece un repertorio de instrumentos didácticos que todos podemos y debemos aprovechar, pero sus puntos débiles nos parecen los siguientes:

- ❑ La elaboración previa de tipologías y clasificaciones lleva con demasiada frecuencia a distorsionar la descripción de la realidad para ajustarla a los esquemas preestablecidos; las clasificaciones raramente son rigurosas pues las categorías tienen fronteras difusas y se solapan.
- ❑ Las categorías vienen asociadas a supuestas estrategias distintas que hoy por hoy no existen; hoy en general no es posible pasar de la definición de una categoría textual a la decisión sobre cómo traducir los diferentes elementos de ese texto.
- ❑ Su concepto sobre el significado es atomista, fraccionado, utilizando categorías lingüísticas que no encuentran aplicación en la práctica de la

traducción y tampoco en la discusión lingüística si se adoptan puntos de vista cognitivos (significado, sentido, pragmática, semántica, texto, etc., no se pueden separar, son aspectos del significado que se transmite y se percibe de forma única; la traducción no consiste en transmitir significados, sentidos, palabras, textos o mensajes iguales o equivalentes dado que el texto original y el texto traducido nunca se dirigen al mismo destinatario, nunca en la misma época, ni lugar, ni a través del mismo medio, ni en la misma situación comunicativa y sólo en ocasiones con las mismas funciones e intencionalidad y a través del mismo género textual). Este problema se aprecia tanto en los autores inspirados en la teoría del sentido, como en todos aquellos que mantienen cualquier noción de equivalencia (herencia del generativismo), como incluso en algunos autores con ciertos paradigmas cognitivos, como Bell, 1991, y Kussmaul, 1995).

- La enseñanza mediante la descomposición en tareas, llevada a un extremo radical, puede producir una simplificación excesiva de los contenidos que insista de forma innecesaria sobre conocimientos o destrezas ya asumidos o interiorizados por los estudiantes. Habría que partir de lo que no sabe el estudiante más que de lo que existe en el campo del debate disciplinar o de lo que ya sabe. Hay problemas de traducción que pueden resultar enormes y eternos para el estudio y la discusión teórica de la traducción (como la equivalencia, la intraducibilidad, el sentido) que, trasladados al aula y al ámbito empírico donde se forman traductores quedan muy minimizados por ser cuestiones ya evidentes y asumidas para los alumnos o que precisan de muy poco esfuerzo para su interiorización. No hay que confundir el interés de las cuestiones teóricas por el interés de sus correlatos pedagógicos o prácticos.

Daniel Gile

Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training (1995)
Bme resulta una de las más sugerentes de lo último publicado por una razón principal: sus reflexiones se contrastan con la práctica profesional de forma más consecuente que en todo lo que he leído últimamente y en perfecta consonancia con mis propias preocupaciones (y las de Ricardo Muñoz). Participa además, en gran medida de enfoques cognitivos (psicología cognitiva y psicolingüística), aunque sigue manteniendo un fuerte substrato procedente de la Escuela del Sentido. También basa sus opiniones en experimentos realizados por él mismo. Sus propuestas se centran en la enseñanza con textos «pragmáticos» (basados en la información y no en las emociones); lo cual parece seguir siendo herencia de Delisle.

Para Gile la polémica entre traductores que nacen (Nida, 1981; Harris and Sherwood, 1978) o que se hacen (Healey, 1978; Toury, 1986) es simplista.

Piensa que la formación en traducción ayuda a que su actuación alcance su máximo potencial y que también contribuye a que desarrollen sus destrezas traductoras de forma más rápida que lo que ocurre con los que sólo aprenden de la práctica o los autodidactas (1995: 3).

Respecto a la competencia del traductor, Gile (1995: 4) se muestra de acuerdo con Jean Maillot (1981) en que:

1. Los traductores e intérpretes deben tener un buen conocimiento pasivo de lenguas de trabajo pasivas.
2. Los traductores e intérpretes deben tener un buen dominio de sus lenguas de trabajo activas.
3. Los traductores y los intérpretes deben tener suficiente conocimiento de los temas de los textos o discursos que procesan.
4. Los traductores deben saber cómo traducir.

Este último componente se refiere al marco conceptual y a las destrezas técnicas de la interpretación y la traducción. Implica la comprensión de los principios de fidelidad y de las normas de conducta profesionales, tanto técnicas como humanas, pero también supone técnicas de adquisición del conocimiento, de mantenimiento lingüístico, de solución de problemas, de toma de decisiones, toma de apuntes e interpretación simultánea (1995: 5) (Gile trata aquí al mismo tiempo de la traducción y de la interpretación).

Gile también admite la exigencia de cumplir con ciertos criterios intelectuales, aptitudes mentales expresadas muchas veces de forma intuitiva pero que todavía no se han determinado científicamente a pesar de esfuerzos reseñables como los de Campagne (1981), Henderson (1987) y Suzuki (1988).

Señala el autor que la educación recibida en el aula es por definición artificial y que, aunque los textos se extraigan de la realidad profesional, las condiciones en las que se trabaja con ellos son artificiales. Para Gile, por definición, el trabajo de aprendizaje realizado en la empresa es siempre superior al realizado en el aula y el volumen de trabajo realizado en la empresa es también muy superior al del aula; además de la motivación económica que supone ser pagado por las prácticas en lugar de pagar por recibir las clases (1995: 9).

Gile se muestra decidido partidario de la enseñanza basada en el proceso y no de la enseñanza basada en el resultado; su enseñanza orientada al proceso imparte al alumno buenos principios, métodos y procedimientos de traducción. Antes de proceder a traducir textos es necesario dar una orientación metodológica en forma de conceptos y modelos básicos y, al corregir los ejercicios de los estudiantes, el comentario se debe basar en los procesos

seguidos y no en las opciones léxicas o sintácticas adoptadas (1995: 10). Gile propone esta orientación hacia el proceso al menos para los primeros días o meses del aprendizaje (el periodo que se intenta cubrir en el perfil de esta plaza) y opina que las estrategias de traducción se asimilan mejor si se les explica a los alumnos que si éstos avanzan por el sistema de prueba y error y también que los métodos basados en la traducción de textos no aseguran una progresión racional en el tratamiento de los problemas, que aparecen en los textos de forma simultánea, desordenada y acumulativa. Gile considera que esta estrategia de aprendizaje no es aconsejable como único recurso para cursos de alto nivel donde la corrección de resultados puede cumplir funciones positivas (1995: 11).

Respecto a la teoría, Gile (1995: 13) se muestra partidario de su integración en los cursos (al igual que Muñoz, 1996) y está de acuerdo con Komissarov (1985), Kade y Cartellieri (1971), Delisle (1980, 1981), Vinay (1983), Gémard (1983), Juhel (1985), Larose (1985), Gentile (1991), Pöschhacker (1992) y Viaggio (1988, 1992) en que la teoría de la traducción debe servir en último término como una guía para la práctica de la traducción. Los elementos teóricos en la formación deben contribuir a entender los fenómenos, entender las dificultades de traducción, entender las estrategias de traducción recomendadas por los profesores; de este modo, los estudiantes avanzan más rápidamente en su formación; son más capaces de adoptar estrategias y procedimientos adecuados ante nuevas situaciones y problemas.

Los componentes teóricos de la traducción (1995:14-5) deberían ser directamente relevantes para las necesidades de los estudiantes; también deberían ser fáciles de captar, se deberían enseñar preferentemente con posterioridad a la sensibilización del estudiante y deberían ser repetidos constantemente a lo largo del curso (como podemos observar, Gile está pensando en un solo curso donde se integra la enseñanza teórica y la práctica y no en un currículum complejo de cuatro años, como es el nuestro).

Aunque la inspiración para las propuestas pedagógicas de Gile procede principalmente de autores de la teoría del sentido, Gile aborda su propia reflexión teórica y propone, de forma original, seis modelos (1995: 18-21):

- ❑ Un modelo de comunicación.
- ❑ La estructura informativa de las oraciones informativas.
- ❑ Los modelos de esfuerzo en interpretación.
- ❑ El modelo gravitacional de disponibilidad lingüística.
- ❑ La comprensión de los discursos y textos técnicos.
- ❑ Un modelo secuencial de la traducción.

Como modelo de comunicación, Gile (1995: 22-23) propone un modelo doble:

Autor → lector de la lengua original
Traductor → lector de la lengua de la traducción
Cliente

que define dos actos de comunicación distintos frente al modelo tradicional doble, algo que defiende y justifica también Muñoz (1995).

Gile (1995: 59) defiende la idea de un principio mínimo de fidelidad en lo que respecta la reformulación de la información: el núcleo mínimo de fidelidad debe cubrir necesariamente el mensaje. La norma de fidelidad absoluta dice que el mensaje o información primaria siempre se debe reexpresar en el texto en la lengua de traducción; la situación no está tan clara respecto a la información secundaria. Gile, aquí, parece estar de acuerdo con los que opinan que existe una *invariante traductora* que debe ser mantenida en la traducción (en el caso de Tricás, el hilo argumentativo). El modelo de secuencia de traducción de Gile (1995: 102) es el que presentamos en la próxima página sin numerar.

Este modelo intenta ser útil (1995: 101) describiendo y explicando «un camino idealizado en la progresión profesional desde el texto en la lengua original hasta el texto en la lengua de la traducción. También se puede aplicar en la enseñanza de la traducción y en el análisis de errores (aspecto al que Gile, como Kussmaul, (1995) otorga gran importancia). En este modelo es probablemente donde se aprecia de forma más directa la influencia de la Escuela del Sentido en Gile.

Describir en este trabajo toda la multitud de sugerencias prácticas para la enseñanza de la tracción que Gile hace en su libro resultaría demasiado prolijo. De sus planteamientos, nos parece que su énfasis en la enseñanza basada en el proceso ha sido reinterpretada de forma demasiado radical por algunos de sus seguidores. Estamos plenamente de acuerdo con el autor en su conveniencia en los primeros estadios del aprendizaje.

El Funcionalismo o teoría del skopos

Christiane Nord

Vamos a discutir la aplicación didáctica de la teoría funcionalista de la traducción en la versión de Christiane Nord (1997, 1991, entre otros). Esta versión presenta notables diferencias con las versiones primigenias de Reiss (1984) y Vermeer (1983), Reiss y Vermeer (1996 [1984])

La versión más radical de Reiss y Vermeer (1996 [1984]) sustraía prácticamente de todo protagonismo al texto original. En su versión más extrema, la traducción no era más que redacción según un encargo, es decir, proponía la primacía de la *función* sobre la *fidelidad*; en su vertiente didáctica, en esta versión más extrema lo que había que hacer era enseñar a redactar al traductor en la lengua de la traducción. Estamos convencidos de que fue precisamente la aplicación del modelo teórico a la práctica de la enseñanza y la evaluación lo que lleva a Nord a proponer un modelo corregido en el que cobra protagonismo (no el máximo) el texto original y donde incluso se introduce la concepción de *lealtad*, absolutamente impensable en la primera versión. Resulta evidente que si una traducción ha de ser evaluada, uno de los parámetros importantes de evaluación ha de ser el texto original.

La teoría del *skopos* ha cobrado gran protagonismo en nuestra facultades de traducción y algunas de sus propuestas (en la tipificación de textos) son de aceptación casi universal incluso entre miembros de otros modelos o de procedentes de la Escuela del Sentido. Incluso propuestas de absoluto pragmatismo y eclecticismo, como la de Newmark, tienen como columna vertebral de su análisis la tipificación de los textos según sus funciones (el tronco común para funcionalistas y Newmark (1988b, 1988a) está en el modelo de órgano de Bühler (1979) [1934]). A nosotros nos parece personalmente que el funcionalismo y el cognitivismo son los dos enfoques que van a perdurar en la teoría de la traducción a condición de que consigan establecer un adecuado interfaz entre ellos. El funcionalismo surge frente a la idea de equivalencia y la filosofía del generativismo (otros lo interpretan de otra manera) y se sirve de los avances de la filosofía del lenguaje (teoría de actos del habla) y otras aportaciones de la pragmática y el estudio de la eficacia de la comunicación para establecer sus principios.

El componente profesional del *encargo de traducción* es una parte vital de este enfoque y la única vía que permite saltar de los análisis basados en el estudio

académico de la traducción a los análisis económicos/empresariales de la misma. La parte específica de las funciones muestra una utilidad grande en la fase de comprensión del texto o programación del texto traducido pero, a nuestro juicio, también muestra una utilidad limitada en la resolución de los asuntos microtextuales, mostrando un escaso poder predictivo y explicativo por el momento. El hecho de que prácticamente no haya textos con una única función, el hecho de que estas funciones sean idealizaciones del texto y de que un texto por sí mismo no tenga ninguna función hasta que no se le inscribe en un acto de comunicación, ponen serias limitaciones a su aplicación.

El autor de este Proyecto ha intentado aplicar los presupuestos funcionalistas a partes internas del texto, creo que con algún éxito, a la traducción de textos oficiales (Mayoral: inédito-g), pero desconozco la utilidad de este enfoque para otros tipos de textos. Es necesaria mayor investigación. Las aportaciones más sólidas son, en primer lugar, el encargo de traducción y, en menor medida, la función. El trasfondo semántico de la teoría funcionalista no parece estar muy acabado pues todavía utiliza categorías propias de la fase de atomización del significado, como es la connotación y denotación.

La teoría funcionalista, pese a sus lagunas, es un modelo a modo de teoría clásica basada en las exigencias de las disciplinas científicas. Nord (1991: 2) afirma:

El análisis orientado al texto de la traducción no sólo debería garantizar la comprensión plena y la interpretación correcta del texto o explicar sus estructuras lingüísticas y textuales y su relación con el sistema y las normas de la lengua original (LO) sino que también debería proporcionar una base fiable para todas y cada una de las decisiones que el traductor tiene que adoptar en un proceso particular de traducción. Para ello, debe estar integrada en un concepto global de traducción que le sirva de marco permanente de referencia al traductor.

Nord persigue encontrar una teoría general aplicable a todos los tipos de texto y a todos los textos particulares, independientemente de los pares de lenguas implicados (1991). De alguna forma, está saliendo al paso de las tendencias comparativistas y proclives a la creación de teorías particulares dependientes de los pares de lenguas, que se dan en su entorno más inmediato.

Nord, al contrario que muchos de los autores que acabamos de analizar (Delisle, Hurtado, Gile, etc.), encuentra utilidad a trabajar con los textos literarios (1991: 2), puesto que estos textos ofrecen un catálogo más completo de problemas que otros.

Nord ha revisado la concepción de Reiss de que a una tipología de textos basada en la función comunicativa dominante del texto original (informativa, expresiva u operativa) y los géneros o variedades de textos le corresponden formas equivalentes (en una equivalencia de acuerdo con las funciones) en la traducción. La práctica de la traducción profesional parece haber desmentido esta propuesta inicial de Reiss y parece que tiene más sentido tomar como guía de la traducción la función a atribuir al texto traducido. Así, ni siquiera la equivalencia funcional (de la función predominante) o comunicativa se puede considerar ya dentro de la teoría del *skopos* como válida. Bastaría con releer el trabajo de Nord (1994:110) para encontrar formulaciones muy claras en las que se opone el «modelo funcionalista ampliado por el criterio ético de lealtad» al modelo de equivalencia. Allí, podemos encontrar también afirmaciones como «El modelo funcional es un modelo inclusivo que no excluye tampoco la traducción «equivalente». Lograr una forma específica de equivalencia puede ser un objetivo posible de la traducción, pero no el único. Producir un texto meta equivalente al texto original sería una tarea muy difícil exigida al final del programa curricular».

En el modelo didáctico de Nord, la adquisición de competencia traductora puede ser dirigida mediante los adecuados encargos de traducción, el análisis del texto original y un análisis sistemático de los problemas de traducción (1997: 39). También se incorpora a este enfoque la utilización del concepto de unidades de traducción (Nord propone como novedad, además de la consideración de unidades horizontales en el texto, la consideración de unidades de traducción verticales, con elementos que pueden parecer en lugares diferentes del texto, 1997: 68-9). Todos estos elementos nos permitirán realizar una clasificación de los errores de traducción y la evaluación de la adecuación de la traducción propuesta.

Como otra innovación respecto a las tipologías propuestas por Reiss en 1977, Nord establece (1997:45-6) una muy útil distinción entre traducción documental y traducción instrumental:

- ❑ En la **traducción instrumental**, «el objetivo principal es producir en la lengua de la traducción un tipo de *documento* de (ciertos aspectos de) una interacción comunicativa en la cual un emisor de la cultura original se comunica con una audiencia de la cultura original a través del texto original bajo ciertas condiciones culturales dadas».
- ❑ En la **traducción documental**, «el texto meta, en este caso es un texto acerca de un texto, o acerca de uno o más aspectos particulares de un texto». Encontramos una descripción de ambos tipos de traducción en los esquemas de las páginas 48 y 51 (1997).

Nord aplica el funcionalismo a la definición de errores de traducción (1997: 75): «El concepto de problema de traducción se debería vincular por tanto al de unidad de traducción funcional. Es decir, todos los problemas de traducción relacionados con una función o subfunción comunicativa concreta se deberían resolver según una estrategia coherente, que debería conducir de forma ideal al tipo de traducción exigido por el encargo». «Si el objetivo de una traducción es lograr una función específica para el destinatario de la traducción, cualquier cosa que entorpezca la consecución de este objetivo es un error de traducción» (1997: 74). Nord recoge la distinción de Pym (1992) entre errores binarios y errores no-binarios. Para la autora, existen errores de traducción pragmáticos, culturales y lingüísticos (1997:75).

Finalmente, Nord (1997, 78-9) facilita unas cuantos principios didácticos para la traducción, algunos de ellos en forma de metáforas:

- ❑ Traducir sin instrucciones claras es como nadar sin agua
- ❑ Antes de pilotar un barco, hay que saber algo sobre las mareas, los bancos y el uso de los chalecos salvavidas.
- ❑ La herramienta más importante para los futuros traductores es su propia lengua materna.
- ❑ Para comprender la especificidad de otra cultura, es preciso conocer primero tu propia cultura.
- ❑ Usa un verbo en el tiempo equivocado es menos arriesgado que usarlo en el tiempo adecuado pero en el momento erróneo.

Según Muñoz (comunicación personal), el cognitivismo es funcionalista por definición, porque plantea que las operaciones mentales (en el caso de la psicología cognitiva, la misma estructura de la mente en su desarrollo) están orientadas a resolver problemas y/o ejercer funciones concretas.

Otros

Pilar Elena García

Su obra (1990) es importante porque en su día tuvo un gran valor como coherente puesta al día de los conocimientos teóricos relacionados con la traducción, pasados por el filtro de la evidencia de la práctica traductora, y en su reedición de 1994, sigue conservando todavía un gran valor. Probablemente, para

nosotros la mayor aportación es la información que con precisión y erudición aporta sobre los autores del mundo germánico.

Su planteamiento del análisis del texto es el de la teoría del skopos, posición que compatibiliza con el trabajo con el concepto de equivalencia y con el de adecuación (de la teoría del skopos). En su vertiente práctica y profesional, la obra tiene una interesante introducción a la traducción de algunos textos especializados, como los científicos, los técnicos y los turísticos, y da el énfasis debido a la cuestión de la documentación y el uso de las fuentes de referencia.

Elena (1990:60) hace la crítica que encontramos en otros autores, como Delisle, a los procedimientos de traducción de Vinay y Darbelnet (1965). Asegura que la aplicación de esas técnicas a la traducción como resultado tiene una aplicación limitada, porque algunos de los procedimientos están mal definidos y se solapan y la misma nomenclatura utilizada es equívoca y en cuanto a la aplicación de estos procedimientos al proceso de la traducción (como auténticas técnicas o estrategias), los considera absolutamente ineficaces.

La única crítica que se nos ocurre hacer a esta obra es que la utilización de citas y ejemplos en alemán nos impide a los germano-analfabetos sacar de ella la mayor parte de todo su indudable provecho.

Juan Jesús Zaro y Michael Truman

Su obra reciente (1999) pretende «servir de guía de estudio a alumnos/as de las licenciaturas de Traducción e Interpretación y Filología Inglesa, así como a todas aquellas personas que deseen iniciarse en el campo de la traducción de la lengua inglesa la española y viceversa, incluyendo, de manera especial, a aquellos que lo hagan de forma autodidacta» (1998:9). Y esto arroja una pesada carga sobre las espaldas de la obra por la gran dificultad que comporta ofrecer un instrumento de aprendizaje que resulte igualmente útil para usuarios procedentes de campos tan dispares como la traducción y la filología y condiciones tan diferentes como las aulas universitarias y el autoaprendizaje.

El carácter bilingüe del texto resulta muy peculiar (parece derivado principalmente de la intención de atender a estudiantes de filología inglesa) y se justifica en:

- ❑ El contacto intenso entre ambas lenguas.
- ❑ Las asimetrías derivadas de dicho contacto.
- ❑ La especialización profesional de los profesionales.
- ❑ La especialización de las asignaturas en la licenciatura siempre referidas a pares de lenguas concretas.

La segunda peculiaridad de esta obra ya ha sido comentada, tiende a la presentación de un repertorio exhaustivo de textos de diferentes tipos relevantes en la vida profesional (esta característica en particular resulta chocante dentro de los planteamientos generales de la licenciatura de traducción).

El punto de vista adoptado en el análisis de los textos es el del skopos, aunque la versión de esta perspectiva parece adoptar su forma más simplificada («Son prácticamente en su mayoría, traducciones de carácter comunicativo, pues su *escopo* así lo exige, que cumplen las condiciones expuestas en su día por Reiss y Vermeer: 1) sirven de forma inmediata a la comunicación en la cultura meta, con idéntica función a la que el TO tenía en la cultura origen, y 2) son equivalentes (en los planos sintáctico, semántico y pragmático) al original»).

Juan Gabriel López Guix y Jacqueline Minett Wilkinson

Su obra (1997) forma parte de la misma colección que el manual de traducción francés-castellano de la profesora Tricás (1995). Su objetivo es «presentar conceptos e ideas que pensamos que pueden contribuir a sistematizar conocimientos dispersos y acelerar el proceso de aprendizaje (1997: 11). Los conceptos retóricos sólo se introducen en la medida que contribuyan al ejercicio de la traducción o a la comprensión del proceso de la traducción.

Tras una primera parte muy interesante en la que se estudia el lenguaje desde una perspectiva filosófica y antropológica cultural, los autores de esta obra pasan adoptar una postura generativista clásica, que para el caso de la traducción adopta la forma de la estilística comparada de Vinay y Darbelnet (1965) y, para la comparación del inglés y el español, la de Gerardo Vázquez Ayora (1977). Esta postura generativista clásica choca con todo lo que se ha producido en los últimos años desde la aparición de la Escuela del Sentido, la semántica generativa, la teoría de los actos de habla, etc., etc. Aunque cierto generativismo sea todavía perceptible en la obra de muchos autores (prácticamente todos los que siguen defendiendo el concepto de equivalencia), esta adscripción se hace siempre forma inadvertida y no reconocida. Hace falta remontarse a los teóricos de la Alemania Oriental para encontrar adscripciones tan claras a estas posiciones teóricas. La adopción de posturas comparativistas lleva también en cierto sentido a adoptar posiciones próximas a las de las teorías particulares para la traducción entre pares de lenguas específicos, postura que sólo se mantiene viva en estos momentos en el mundo eslavo y a la que se acercan de forma inconsciente todos

los enfoques con un fuerte enfoque comparativista (como el caso de Zaro y Truman 1998).

El libro que comentamos peca de falta de actualización en sus fuentes. Como «teorías contemporáneas sobre la traducción» se presentan las de Vinay y Darbelnet, 1965; Nida y Taber, 1989 [1969]; Paz 1981; Steiner, 1975; Kelly, 1979; Delisle, 1980; Newmark, 1988a y 1988b; Nord, 1991; Hatim y Mason, 1990 y los autores de la escuela de la manipulación. Faltan todos los autores de los paradigmas cognitivos. La falta de actualización es todavía más fuerte en otros capítulos. Algunos autores y enfoques citados con cierta frecuencia parecen presentar una fuerte inclinación hacia las posiciones hermenéuticas respecto a la traducción.

Óscar Díaz Fouces

Para el opositor esta obra presenta el interés de ser resultado directo de una memoria docente, además de gran novedad. El objetivo de la obra está enunciado con gran claridad, dando de paso cuenta de las posiciones del autor en cuanto a la disciplina (1999: 9-10):

Considerando las características de la docencia que se supone en un área de conocimiento como es Traducción e Interpretación, un trabajo de esta naturaleza debía ser, entiendo, eminentemente práctico. En cualquier caso, nada me parece más imprudente que una práctica desgajada (o ignorante) por completo de la teoría. Todavía hoy, continúa siendo un tópico en muchos ámbitos aquella sentencia según la cual «sólo se aprende a traducir traduciendo». No tengo nada que objetar a una versión moderada de esta afirmación. Por ejemplo: «para aprender a traducir es conveniente (o incluso «imprescindible») ejercitarse en la traducción». Pero me resisto a creer que la reflexión teórica no tenga ningún tipo de rendimiento en la formación de traductores e intérpretes. Creo firmemente que sólo la teoría (aunque, como en nuestro caso, esté en fase embrionaria) legitima el uso de técnicas, la selección de textos, la evaluación de productos. Más aún: creo que es obligación de las personas que enseñan a traducir intentar mantener actualizados sus conocimientos con respecto a los avances que se producen en el desarrollo teórico sobre la mediación lingüística. Por mi parte, creo que los estudios de traducción tienen sentido especialmente desde la interdisciplinariedad, que lo que los enriquece es justamente su vocación de espacio de encuentro. Puede argumentarse que este razonamiento es el que de ordinario se utiliza para legitimar la existencia de ámbitos de conocimiento carentes de un núcleo epistemológico bien delimitado. Probablemente es cierto. Pero no es menos cierto que es este el camino que han seguido otros nódulos interdisciplinares, de los que han llegado a brotar ámbitos científicos a los ya nadie discute su autonomía. Es el caso de la psicolingüística o la Sociolingüística, herederas (¿también? de aquel

alambique al que se dio en llamar Lingüística aplicada, un sintagma que encabezaba hasta hace bien poco la denominación de nuestra área de conocimiento (y que, significativamente, ha dejado de hacerlo). Un área de conocimiento, conviene repetirlo, que es aún jovencísima entre sus hermanas del universo académico español.

El marco teórico apuntado por el autor es el conjunto de competencias del traductor propuesto por Delisle (1980) y Roberts (1984); el modelo de descripción del proceso desarrollado por Lörscher (1991), afinado con observaciones de Kiraly (1995), Muñoz (1995) y Hewson y Martin (1991); la figura del iniciador postulada por Nord (1992, 1991 [1988]) y la teoría del skopos (Vermeer 1983, Vermeer y Reiss 1984); diversos elementos de Lingüística Textual y una aproximación a las dimensiones comunicativa, pragmática y semiótica del contexto adaptada de la propuesta por Hatim y Mason (1990). Este marco teórico es pues una mezcla ecléctica de funcionalismo, cognitivismo y el eclecticismo propio de Hatim y Mason, en la que se echa en falta una coherencia entre planteamientos dispares respecto al significado tanto en las posturas cognitivas como en las de Hatim y Mason. Los planteamientos de Hatim y Mason respecto a las variedades de uso y usuario (heredadas de la escuela hallidayana) he intentado demostrar en mi tesis y libro (1999a,1997c) que son incompatibles con una concepción unitaria y universal del significado.

Presenta mucho interés el apartado dedicado a «modelos, métodos y técnicas», pues parece aportar experiencias vividas y desarrolladas en otras áreas y acude en todo caso a consideraciones de didáctica general que se suelen despreciar en los trabajos realizados en nuestra área (pienso que es alarmante la escasa vinculación que se establece en las memorias docentes entre la didáctica en general y la didáctica de la traducción en general, como si la didáctica de la traducción fuera un planeta aparte). Así, el autor propone dos modelos de aprendizaje: la vía del descubrimiento, de Dewey, y la construcción del individuo, de Piaget. Las técnicas de formación propuestas por Díaz (1999: 54-5) son:

- ❑ Tutoría.
- ❑ Ejercicios.
- ❑ Estudio de casos (método extraído de la medicina, la administración de empresas o el derecho); consiste en la presentación de un supuesto práctico (eventualmente en un dossier escrito), que los estudiantes deben resolver, individual o colectivamente. Distingue entre casos prototipo, casos estimación, casos ciego, casos iceberg y casos serie, cuyas definiciones se encuentran en la página 54 de su libro).

- ❑ Tempestad de ideas (*brainstorming*): reunión de un grupo de personas para que hagan propuestas sobre ideas que ofrezcan soluciones para un determinado problema (técnica heredada de la Ciencia Cognitiva).
- ❑ Juegos de empresa y juegos de rol, técnicas creadas originalmente para simular situaciones de competencia en mercados imaginarios (para la formación de administradores de empresa).

Para el trabajo en grupo, expone los posibles modelos y sugiere alternar sesiones de tipo didáctico y mayéutico:

- ❑ Pequeño grupo de tipo heurístico, centrado en un problema.
- ❑ Pequeño grupo de tipo mayéutico (socrático), centrado en un problema; el trabajo del grupo consiste en argumentar una toma de decisión, después de haber intercambiado opiniones fundamentadas; el profesor se une al grupo como participante (y eventualmente como líder).
- ❑ Pequeño grupo de tipo didáctico, centrado en el profesor.
- ❑ Pequeño grupo en el que los alumnos enseñan a los alumnos.
- ❑ Pequeño grupo de tipo catártico, centrado en un problema.

De los métodos pedagógicos deductivos (lección magistral); inductivos (el profesor hace el papel de facilitador); analógicos (a partir de datos concretos y por comparación se llega a conclusiones por similitud); pasivos (el proceso recae sobre el profesor); activos (el peso del proceso recae en los alumnos; de trabajo individual, colectivo y mixto, el autor se inclina por la enseñanza de la traducción mediante los métodos que priman el razonamiento inductivo y el de tipo analógico; recomienda escapar de las situaciones en la que el alumno adopta un papel pasivo, salvo en explicaciones breves y propone combinar el trabajo individual con el colectivo (1999: 53).

Para la evaluación, Díaz (1999: 57-8) propone las siguientes variables:

- ❑ Sistema diferente para los que siguen el curso en régimen presencial y para los que sólo acuden a los exámenes.
- ❑ Las condiciones de evaluación deben reproducir en la medida de lo posible las condiciones profesionales de trabajo.
- ❑ El sistema de evaluación puede incluir actividades que vayan más allá de la traducción estricta.
- ❑ Por tratarse de formación universitaria, es necesario cierto grado de reflexión teórica.

Su sistema de evaluación se materializa de la siguiente forma para los alumnos presenciales:

- ❑ 25% de la calificación para 25 encargos de curso.
- ❑ 25% para valoración de actividades en el aula.
- ❑ 25% por elaboración de fichas de lectura.
- ❑ 25% por examen final, trabajo de traducción con encargo expreso.

La lista de obras comentadas no pretende haber sido exhaustiva sino indicativa. En particular hubiera sido especialmente provechoso estudiar las diferentes memorias docentes presentadas a las plazas de nuestra área, pero esa labor se escapa con mucho de nuestras posibilidades, ambiciones y obligaciones en este proyecto.

La competencia traductora

Éste ha sido tradicionalmente un gran tema en toda discusión sobre la formación traductores, con diferentes repercusiones de acuerdo con el punto de partida de cada cual. Existen por tanto una serie de cuestiones previas a la cuestión de la competencia traductora. ¿Los traductores nacen o se hacen? Si los traductores nacen, para poder seleccionar a aquellas personas aptas para el ejercicio profesional es preciso conocer el *perfil del traductor* (y el *del intérprete*) y dar acceso a la formación tan sólo a aquellas personas aptas para ello. Si los traductores se hacen, ¿cuáles son las habilidades a enseñar y los conocimientos a transmitir a los futuros traductores? ¿Son todas las personas capaces de traducir una vez asegurados ciertos conocimientos lingüísticos? Si la respuesta a la cuestión anterior es afirmativa, ¿la competencia del traductor profesional es diferente a la del traductor no profesional? Si la respuesta a la cuestión anterior es afirmativa, ¿cuál es el nivel de competencia que separara al traductor profesional del no profesional? ¿Qué tipo de elementos constituyen la competencia traductora: tan sólo lingüísticos? Aquellos que dicen que en la formación del traductor hay que valorar la competencia traductora, o la competencia y la actuación también ¿a qué competencia se refieren? ¿Es posible deducir la competencia traductora directamente de la actuación/realización de un encargo? Para nosotros son evidentes los siguientes hechos:

- ❑ Todas las personas con algún conocimiento de una lengua extranjera son capaces de traducir con menor o mayor éxito.
- ❑ La traducción profesional no está al alcance de todas las personas con algún conocimiento de una lengua extranjera.
- ❑ La traducción profesional no está al alcance de todas las personas con grandes conocimientos de lenguas extranjeras.
- ❑ Las habilidades y conocimientos necesarios para la traducción profesional no son solamente lingüísticos.
- ❑ Las habilidades y conocimientos comunicativos son también necesarios para el traductor profesional.
- ❑ Además de habilidades y conocimientos innatos o adquiridos, el traductor necesita una predisposición natural para el autoaprendizaje y la resolución de situaciones nuevas por analogía, por deducción y por intuición. No necesita tener todos los conocimientos lingüísticos o factuales sino las habilidades y conocimientos necesarios para adquirir conocimientos nuevos.

- ❑ Algunos rasgos de competencia traductora son selectivos: aunque puedan tener una base común, las competencias necesarias para la traducción son contradictorias con las necesarias para la interpretación; algunos tipos de traducción exigen capacidad de trabajo en equipo, otros tipos de trabajo exigen un individualismo exacerbado.
- ❑ El traductor profesional necesita competencias que se suman a las del estudiante de la traducción. No es lo mismo conocer el proceso de la traducción que ejecutarlo. Algunos buenos estudiantes fracasan como profesionales por su incapacidad para adaptarse a este medio de trabajo
- ❑ Alguien que nunca ha estudiado la traducción puede ser un magnífico traductor. Existen los traductores autodidactas.
- ❑ Los traductores autodidactas pueden mejorar su actuación mediante el estudio y el aprendizaje.
- ❑ Las mujeres parecen mostrar especial competencia e inclinación para la traducción.

Las conclusiones son muy difíciles de alcanzar y problemáticas si uno se atiene a los hechos y bastante más claras y sencillas si uno se atiene a un modelo teórico y «tira de él». En todo caso, la cuestión probablemente no se escapa de un gran bizantinismo. Los modelos teóricos no ofrecen, hoy por hoy, suficiente respaldo para ofrecer respuestas incontestables. La competencia no tiene fronteras claras con la incompetencia, está marcada para cada cultura y varía conforme varían las exigencias al profesional. Kussmaul (1995) critica la diferencia porque los traductores profesionales también lo hacen mal a veces y la idea de competencia parece indicar que siempre lo hacen bien o de un modo determinado.

La evaluación de la competencia frente a la evaluación de la actuación es una cuestión que pierde mucho sentido cuando, según nuestra experiencia, la evaluación de la actuación (basada en pruebas que varían bien de acuerdo a niveles de dificultad bien de acuerdo a tipos diferentes de traducción) es precisamente la forma más eficaz (aunque no la más deseable) de evaluar la competencia dentro de un proceso de tanto de **evaluación formativa** (es la evaluación más o menos frecuente que se hace durante el curso con fines diagnósticos y como apoyo al proceso de aprendizaje) como de **evaluación sumativa** (su finalidad fundamental es aportar datos al profesor para que pueda dar un juicio de valor sobre cada alumno Morales (1995: 35-9), en Waddington 1999:2). Por otra parte, la evaluación de la competencia (sea cual sea su orientación) cumple una función más bien débil dentro del proceso de selección de nuestros alumnos (pruebas de aptitud) dado que el conjunto de la selección viene dado por estos parámetros:

- ❑ Prueba
 - valoración de competencia en lengua B.
 - valoración de competencia en lengua A.
 - valoración de otras competencias de manipulación lingüística.
 - conocimientos enciclopédicos, valorados dentro de la prueba de aptitud, pero también al intervenir la calificación de COU y Selectividad en la selección.
- ❑ Autoselección, por parte de los candidatos y sus familias, aun teniendo en cuenta el conocimiento impreciso que puede haber de la carrera y sus salidas profesionales.
- ❑ Número clausus, criterio espurio en la evaluación de la competencia traductora, donde intervienen la demanda, la oferta (infraestructura y financiación), política etc.
- ❑ Política del tribunal calificador de la prueba.

Creemos además que existe una gran nebulosa sobre aquellos rasgos de competencia exigibles al traductor profesional que no sean las capacidades lingüísticas, enciclopédicas o comunicativas. De las necesidades que plantea el trabajo profesional y de las características que se dan de forma generalizada entre los profesionales, podríamos deducir que existen características de personalidad deseables o imprescindibles en el profesional: sentido común (más que ninguna), curiosidad, vocación por la comunicación, capacidad autocrítica, meticulosidad, capacidad de síntesis, etc. (véanse también las propuestas de Tricás 1995: 198).

Muchos estudiosos contemporáneos afirman que no se aprende a traducir traduciendo. No parece faltarles razón aunque la existencia incontestable de los traductores autodidactas parece llevarles la contraria machaconamente. Podríamos afirmar también que nadie ha aprendido a traducir simplemente estudiando la traducción. O que nadie ha aprendido a traducir solamente fijándose en cómo lo hace su profesor de traducción. La cuestión de la teoría, de la práctica y del aprendizaje está pues estrechamente ligada a la de la competencia traductora, y todas estas cuestiones están hoy por hoy por resolver y a merced de la intuición y del atomismo teórico. Para la adquisición de la competencia traductora profesional es posible que no haya ningún requisito *sine qua non* pero parece evidente que la conjunción de la práctica de la traducción, el modelo del profesor y el estudio de la traducción contribuyen a que esta adquisición sea lo más rápida y cabal posible.

La profesora María Lluïsa Presas, de la Universitat Autònoma de Barcelona, elaboró (1996) una tesis doctoral sobre los *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. La

profesora Presas considera también esta cuestión como poco clara y muy dependiente de los planteamientos teóricos adoptados, además de por la diversidad de campos en los que puede desarrollar su actividad el traductor. Piensa que todo bilingüe es un traductor en potencia aunque está de acuerdo con Hönig en que hay conocimientos específicos que marcan la diferencia entre el traductor natural y el traductor que ha recibido una formación. La pedagogía de la traducción debería establecer los rasgos que diferencian a la competencia del bilingüe de la del traductor formado y estos rasgos constituirían sus objetivos. Para Presas el traductor natural utiliza unidades de traducción que suelen superar el marco de la unidad léxica y que como mucho alcanzan a la oración; en la resolución de los problemas de traducción, el traductor natural utiliza soluciones *ad hoc*, presididas por una estrategia por defecto, la estrategia imitativa. El traductor formado es capaz de trabajar con el texto como unidad y es capaz de determinar un objetivo y una estrategia de acuerdo con los factores que concurren en cada situación de mediación (1996: 225-7).

La identificación del traductor natural con el bilingüe, que se da en Presas, presenta problemas para nosotros. Presas define al bilingüe/traductor natural como alguien que conoce dos lenguas pero que va a especializarse en determinadas destrezas (traducción/interpretación, directa/inversa); debe ser capaz de mantener claramente delimitados sus dos sistemas lingüísticos, pero también sus dos sistemas conceptuales. Los mecanismos que se consideran inherentes a este tipo de bilingüismo son la alternancia lingüística (capacidad positiva en el traductor) y la interferencia (a controlar por el traductor) (Presas: 1996: 131-3). Desconfiamos de los modelos predominantemente lingüísticos de la competencia traductora y sobre todo echamos en falta consideraciones de rasgos de personalidad y de capacidad de integración en el medio de trabajo.

En el apartado dedicado a la evaluación y dentro del comentario del libro de Christopher Waddington (1999) sobre la evaluación, enumeraremos varios modelos sobre la competencia traductora que el autor discute.

CONTEXTO DOCENTE

El plan de estudios

He tenido el privilegio de ser coprotagonista en la reforma del plan de estudios que permitió pasar de la diplomatura a la licenciatura desde mi pasada responsabilidad como director de la EUTI de Granada. En esta reforma representamos los intereses de los centros en aquel momento existentes (Autónoma de Barcelona, Las Palmas, Granada) y los de los futuros departamentos de traducción e interpretación (en aquel momento inexistentes y cuyas funciones asumían las direcciones de los centros ante la pasividad de los departamentos en aquel momento al cargo de las correspondientes asignaturas). El protagonismo estuvo compartido con todos los compañeros de Granada y de las otras universidades mencionadas que participaron en la elaboración y negociación del plan de estudios. He sido responsable directo de la ejecución de los diferentes planes de estudios en la Universidad de Granada en mi responsabilidad como Director de la EUTI (1989-1993), Decano de la FTI (1993-94) y Secretario del Departamento de Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación (1994-95).

Con posterioridad a estos momentos y ante la proliferación de universidades en las que se implantaban los estudios de la licenciatura, lancé la propuesta de creación de la Conferencia de Centros y Departamentos Universitarios de Traducción e Interpretación del Estado Español; esta propuesta se apoyaba en dos precedentes, las reuniones previas celebradas en la Universidad Autónoma de Barcelona y Salamanca. Desde los cargos de primer Secretario General (1995-96) y de Presidente (1996-97) de la Conferencia tuve ocasión de participar activamente en el debate, todavía vivo, sobre la reforma y mejora del actual plan de estudios de la licenciatura y de mantener negociaciones al respecto con el Consejo de Universidades. También he tenido la oportunidad de ser consultado por el Ministerio de Asuntos Exteriores en dos ocasiones sobre la relación entre nuestros estudios y la traducción jurada. He tenido ocasión de difundir en importantes foros extranjeros la realidad de nuestros estudios (Viena (EST), 1994; Salford (Universidad de Salford e Instituto Cervantes), 1996) y de

realizar numerosas publicaciones al respecto a lo largo de mi vida profesional, que aparecen referidas tanto en mi currículum vitae como en la sección de Referencias de este Proyecto. Recomendando también, por su gran interés, la lectura del trabajo de mi compañera en la Facultad de Granada Dorothy Kelly (1996).

He pronunciado conferencias o participado en mesas redondas también en Vigo (1989), Vitoria (1991), Las Palmas (1991, clausura del curso par la primera promoción), Brigham Young (1993), Sevilla (1994), Tarazona (1995), Toledo (1995), Granada (1996), Las Palmas (1996), Soria (1996, lección inaugural del curso para el campus), Castellón (1997, lección inaugural del curso en la Licenciatura de Traducción). He participado en seminarios sobre didáctica de la traducción dirigidos especialmente a los nuevos profesores de otras universidades en Almuñécar (1992) y Granada (1993) y he recibido formación sobre diseño curricular en el curso celebrado en Granada en 1988 e impartido por los profesores Picht, Pedersen y Puggaard.

Mis opiniones sobre el actual plan de estudios y el anterior fueron expuestas en Manchester (1996) y en Castellón (1997) y han aparecido publicadas (1998: 117-130) bajo el título «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España», Las reproducimos a continuación, con alguna pequeña actualización.

Descripción

En 1991 se aprobaron en España las directrices del Plan de los estudios de Licenciatura en Traducción e Interpretación. Con un par de promociones de licenciados en la calle y el debate ya abierto sobre la nueva reforma de los planes de estudios, la discusión inevitablemente gira por tanto sobre la comparación entre los planes de estudios de la Diplomatura y de la Licenciatura y las primeras evaluaciones sobre la implantación de este último. Ya se ha comenzado en todas las universidades la discusión de la reforma de los nuevos planes estudios de la Licenciatura, aunque éste es un aspecto no directamente relacionado con el objeto de este Proyecto. Los aspectos más destacados del Plan de Estudios de la Licenciatura son los siguientes:

- 1) **La titulación:** *Licenciado en Traducción e Interpretación*. Frente a la antigua titulación de *Diplomado en Traducción e Interpretación* (estudios de primer ciclo de tres años de duración), la *Licenciatura*

es un título de primer y segundo ciclo de cuatro años de duración (sin diploma intermedio para la Diplomatura), con un total de 300 créditos (3.000 horas de clase) de duración (este parámetro se pretende cambiar en la nueva propuesta de plan de estudios para Granada a 324). En la Universidad de Granada un crédito corresponde a 10 horas de clase o a 20 horas de prácticas en empresa. La introducción de la distinción entre horas de presencia en clase y horas de trabajo fuera del aula puede alterar fuertemente este sistema.

- 2) **Sistema de créditos:** la organización de los estudios en créditos permite mucha mayor flexibilidad que el anterior sistema basado en periodos académicos.
- 3) Se abre la posibilidad de fijar una **memoria de licenciatura** o proyecto final de carrera y/o un examen de grado.
- 4) Se abre la posibilidad de cursar, bajo supervisión académica, hasta un máximo de **15 créditos (300 horas) en prácticas de traducción o interpretación** en empresas u organismos.
- 5) Se recomienda la **convalidación o reconocimiento de los estudios** realizados por el estudiante bajo convenios de intercambio en países de las lenguas implicadas.
- 6) Se establece la distinción entre **lenguas A (primera lengua activa), B (primera lengua a la que se traduce), C₁ (segunda lengua a la que se traduce) y C₂ (tercera lengua extranjera)**. En autonomías con lenguas vernáculas, se dan varias lenguas A.
- 7) Se introduce la **obligatoriedad de alcanzar un nivel de traducción directa de textos generales en la lengua C** del alumno. Dentro de la optatividad, se pueden introducir niveles de traducción inversa para la lengua C, la posibilidad de realizar estudios de traducción o interpretación con otra lengua C₂, o la posibilidad de ampliar los estudios de interpretación a lenguas C₁ o C₂.
- 8) El nuevo Plan permite introducir **estudios de Civilización** (cultura e instituciones) para todas las lenguas, incluida la A.
- 9) Se añaden **estudios de Lengua A y Lengua B** para mejorar los conocimientos de ambas.
- 10) El elevado grado de **optatividad** (en el caso de Granada, 141 créditos optativos frente a 160 obligatorios) permite una mayor especialización y una gran flexibilidad en el diseño del currículo de cada alumno.
- 11) Una buena parte de las **asignaturas de contenido** o temáticas que permiten la especialización se cursan en otros Centros (Medicina, Derecho, Empresariales...). Las asignaturas de traducción o interpretación especializada se cursan en las Facultades de Traducción e Interpretación. Estas Facultades también ofrecen algunas asignaturas de especialización propias.
- 12) La mayor parte de los **contenidos específicos** de traducción e interpretación (todos salvo la Traducción General y la Traductología) se ofrecen **en el segundo ciclo**.

- 13) Se introducen, como materias obligatorias, herramientas de la traducción como la **Documentación**, la **Terminología** y la **Informática**.
- 14) Los planes de estudios de las respectivas Universidades incluyen materias *troncales* (obligatorias para todas universidades); materias *obligatorias de universidad* (las fija cada universidad); materias *optativas* (establecidas también por cada universidad) y materias *de libre elección* (cada estudiante tiene la obligación de cursar un mínimo del 10% del total de sus créditos en un Centro diferente a aquel en el que se enseña su titulación). Cada materia se puede dividir en diferentes asignaturas o mantenerse como una única asignatura. Se pueden componer incluso asignaturas con créditos procedentes de diferentes materias.
- 15) Los **objetivos** incluyen al mismo tiempo aspectos académicos y aspectos profesionales.
- 16) La normativa permite el **acceso directo al segundo ciclo** de los estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación a cualquier titulado universitario procedente de cualquier otro campo. Esta vía permite especializar en traducción a especialistas o semiespecialistas en un campo determinado del saber, incorporando la segunda gran vía de formación de traductores especializados. De algún modo, esta solución ha abierto la competencia con los actuales másters y cursos de postgrado en traducción e interpretación que ofrecen algunas universidades. Hasta el momento no parece que las Facultades de Traducción e Interpretación hayan apreciado la gran potencialidad de esta vía.

Aspectos positivos

El nuevo Plan de Estudios supone un gran avance respecto al anterior en los siguientes aspectos:

- 1) Otorga un mayor **reconocimiento académico** a nuestros estudios en España. Si consideramos que en estos momentos en nuestro país existen estudios de Doctorado en Traducción, que las anteriores *Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación* han dado paso a las *Facultades de Traducción e Interpretación*, que se ha creado una nueva área de conocimiento de Traducción e Interpretación (1990) (lo cual a su vez ha permitido la creación de Departamentos de Traducción e Interpretación), podremos deducir que en la actualidad los estudios de traducción e interpretación reciben una consideración académica al menos tan alta como la de cualquier otra disciplina académica, incluidas las más tradicionales.

- 2) Permite la **homologación internacional** con los estudios de traducción e interpretación de otros países al señalar una duración de 4 años.
- 3) Abre el paso a sus titulados a todos aquellos puestos de trabajo reservados para **titulados superiores** (organismos internacionales, administración española, docencia ...).
- 4) **Permite una semiespecialización** cuando los estudios antiguos sólo permitían proponerse la formación de traductores generalistas, con una mejor adaptación a las exigencias del mercado.
- 5) Ofrece una **vertiente académica/teórica** inexistente hasta el momento.
- 6) Incorpora **herramientas de trabajo** que permiten al traductor tanto abordar textos especializados como adaptar su formación a las exigencias de un mercado profesional que evoluciona de forma tan vertiginosa como el nuestro.
- 7) Permite tender los puentes necesarios (prácticas en empresa) para la **incorporación al mercado de trabajo**.
- 8) Permite la formación como traductores de **especialistas provenientes de otros campos**.

Aspectos críticos

Tras esta breve descripción del Plan de Estudios vamos a proceder a esbozar algunos aspectos del mismo que no resultan tan claramente positivos o que despiertan la polémica y cuyo debate resulta imprescindible para plantear cualquier reforma.

La titulación

En contra de la opinión en aquellos momentos de las universidades, se aprobó la titulación de *Licenciatura en Traducción e Interpretación*. Este título capacita para el ejercicio profesional tanto de la traducción como de la interpretación, pero, evidentemente, los estudios actuales garantizan una formación suficiente en lo que se refiere a los traductores pero no ocurre lo mismo para el caso de los intérpretes, permitiendo que se licencien como intérpretes personas que tan sólo han trabajado con la interpretación durante 160 horas de sus estudios (no queremos decir que no se pueda formar intérpretes en este marco, lo que sí queremos decir es que no se garantiza que todos sus titulados en «Interpretación» estén formados como intérpretes). Por ello la titulación ha sido muy criticada no solamente por parte de algunas de las universidades que la imparten sino también por las

asociaciones profesionales y por servicios de traducción e interpretación, como los de la Unión Europea. Por otra parte, el plan de estudios actual impone de forma obligada una carga de contenidos de interpretación que a juicio de muchos resulta excesiva para los que sólo ambicionan formarse como traductores. Esta polémica está en pleno apogeo entre nosotros en estos momentos sin que exista consenso sobre las posibles soluciones, que incluyen un amplio abanico que abarca desde la división en dos titulaciones al mantenimiento de un solo título con mención lo más clara posible de cuál es la especialidad que ha seguido el titulado.

La especialización

La actual Licenciatura granadina se diseñó con el objetivo de permitir una semiespecialización de sus titulados (aunque no se excluye la opción de no especializarse en absoluto). Esta semiespecialización se referiría a grandes campos como el jurídico-económico, el científico-técnico o la interpretación de conferencias. La formación de traductores generalistas ya no respondía a las exigencias del mercado y la formación de traductores muy especializados se veía contraproducente para el futuro profesional de los titulados, además de exigir unos recursos fuera del alcance de la generalidad de las universidades. Así, el estudiante que desea especializarse por ejemplo en traducción jurídica y comercial puede cursar por término medio un máximo de unos 20 créditos en este tipo de traducción; el resto de su especialización ha de obtenerlo de la posibilidad de cursar asignaturas de temas jurídicos o comerciales en otras Facultades.

De este modo, las expectativas que el mercado profesional y las asociaciones profesionales tenían de que la Licenciatura permitiera la formación integral de traductores de software o de traductores literarios o de traductores jurados se han visto defraudadas, aunque difícilmente vemos que la Universidad pública pueda responder a estas demandas.

No obstante lo anterior, a todos nos hubiera gustado que la Universidad española dispusiera de más recursos para la implantación de asignaturas optativas de especialización en traducción e interpretación pues incluso una semiespecialización precisaría de más recursos de los que ahora disponemos. Una oferta reducida de materias de especialización sólo puede conducir a la no especialización. Un ejemplo reciente de lo limitado de la especialización ofrecida por nuestras universidades es el del nombramiento de nuestros licenciados como intérpretes jurados: algunas universidades no ofrecen el número mínimo de créditos exigido por el Ministerio de Asuntos

Exteriores para otorgar dicho nombramiento (24 créditos en materias de traducción jurídica y económica).

La optatividad

Las universidades tienen que hacer frente a una fuerte expansión en el número de estudios y especialidades fruto de la reforma de los planes de estudios. Ante esta situación, las universidades intentan contener los gastos evitando la multiplicación de las mismas disciplinas o disciplinas semejantes en diferentes centros. De esta forma, se obliga a que alumnos de diferentes centros asistan a las mismas clases cuando sus asignaturas tienen denominaciones y/o contenidos iguales o semejantes. Así los alumnos de traducción e interpretación tienen que cursar normalmente sus asignaturas jurídicas en Derecho, sus asignaturas económicas en Económicas o Empresariales y sus asignaturas científicas en Ciencias o Medicina, y estas asignaturas son las mismas que cursan los alumnos de Derecho, Económicas o Ciencias. Aparte del ahorro económico frente a la situación en la que todas las materias de nuestra Licenciatura se impartieran en la Facultad de Traducción y fueran específicas para nuestros estudiantes, se puede encontrar el consuelo de que con este sistema nuestros estudiantes estudian materias de contenido *en su salsa*, pero las desventajas son evidentes. Difícilmente se encuentran en las respectivas carreras materias tan generales (no hay asignaturas de *Matemáticas* en Ciencias Exactas o de *Geología* en Ciencias Geológicas) o de nivel tan asequible como las que necesitarían la mayoría de nuestros estudiantes; además, el desplazamiento a otros centros para cursar estas materias en universidades con una gran diseminación geográfica para sus centros es un gran obstáculo a la hora de elaborarse cada alumno un horario viable. Se palia en parte el problema buscando este tipo de asignaturas en carreras no tan especializadas como Magisterio, Humanidades, Trabajo Social, etc.. Pero se ha dado un error de previsión puesto que la experiencia de estos años nos indica que nuestros estudiantes se matriculan mayoritariamente en asignaturas de carácter lingüístico antes que en otras asignaturas de contenido.

La escasez en la oferta de materias optativas propias de los estudios de traducción e interpretación prácticamente ha anulado la filosofía de la especialización. Nuestros alumnos tienen que realizar estudios de varias especializaciones para poder completar los créditos, especialmente teniendo en cuenta la consideración anterior sobre sus preferencias, con lo que corremos un serio peligro de volver a formar traductores generalistas, sólo

que esta vez con un sistema diseñado en su origen para formar traductores con cierto grado de especialización.

La situación que estamos describiendo se agrava con la consideración de las más recientes tendencias en la política universitaria; tendencias que, prescindiendo de argumentos académicos, toman en consideración exclusivamente razones de ahorro presupuestario. Toda la Universidad se está viendo sometida a recortes en la oferta de asignaturas optativas y se está mostrando una tendencia a traspasar todos aquellos contenidos de interés desde los estudios reglados a los estudios no reglados (más rentables económicamente y que no consolidan plantilla). Los recortes pueden afectar incluso a la oferta actual de lenguas de los actuales estudios de traducción e interpretación, con disminución de las lenguas B y las lenguas C si éstas no presentan una demanda económicamente rentable. La estructura de la Universidad no parece permitir con facilidad una adecuación de la demanda, interviniendo como factores correctores los políticos, las presiones de las plantillas consolidadas, etc.. La reducción drástica de la oferta de asignaturas optativas específicas por debajo de un determinado nivel de matrícula (10 ó 15 alumnos) puede resultar especialmente lesiva para los estudios de interpretación, que se verían reducidos prácticamente a la oferta de créditos obligatorios. Los Departamentos se encuentran ya en el dilema de dedicar sus recursos a intentar mantener en la medida de lo posible un número razonable de grupos o dedicarlos a la oferta de asignaturas de especialización propias. La reforma de los nuevos planes de estudio se ve inmersa en este proceso de ahorro presupuestario y bien podría ocurrir que en los planes reformados no se incremente la obligatoriedad (pues supondría un incremento del gasto) y se mantenga o se disminuya la optatividad propia (por las mismas razones), con lo cual los alumnos tendrían que acudir para completar un número suficiente de créditos a los contenidos obligatorios de otros estudios (ofertados como libre disposición o algo similar) y a las optativas ofertadas por los departamentos con un nivel bajo de docencia (filologías). Esta situación ofrecería a los futuros estudiantes un nivel bajísimo de contenidos específicos y su formación como traductores e intérpretes se diluiría de forma extrema, dificultándose incluso su formación como traductores generalistas. Paradójicamente, aquellos planes de estudio que se diseñaron bajo la filosofía de máxima optatividad para proporcionar currícula muy abiertos, serían los que más se resentirían con la nueva situación. Como hemos señalado, la «privatización» de los contenidos de especialización

puede proporcionar una oferta paralela de contenidos con incremento de costos y tiempo para los alumnos.

Contenidos teóricos y académicos

Los sectores más academicistas y filológicos de la Universidad acusan a nuestra Licenciatura de ser escasa en contenidos teóricos. El principio con el que se ha diseñado la licenciatura es el de apertura y flexibilidad a la hora del diseño curricular personal. Se pensó que el estudiante de la Licenciatura tendría intereses muy diversos que (aparte de la especialización) podrían ir desde cursar la Licenciatura para continuar estudios de postgrado en traducción e interpretación (la vía investigadora y docente) hasta cursar los estudios de Licenciatura para formarse como traductor o intérprete (la vía profesional). Atendiendo a las necesidades sociales prioritarias, se optó por diseñar los estudios de modo que se garantizara la formación de profesionales con prioridad sobre la formación de estudiosos, aunque introduciendo también elementos teóricos obligatorios para todos. Para los que desean seguir la vía académica, existe la posibilidad de ampliar los contenidos teóricos durante la Licenciatura (mediante la optatividad).

Esta doble carga para la Universidad no es habitual en otros países donde se divide la tarea entre dos tipos diferentes de instituciones (escuelas profesionales e institutos y universidades) o sólo se ofrece una de las dos vías, e introduce un importante factor de contradicción y dificultad en el diseño curricular.

La traducción literaria

Para algunos sectores de la Universidad (especialmente entre las humanidades y las filologías) y del mundo profesional, se da una fuerte identificación entre traducción y traducción literaria. Tanto ellos como los que se proponen formarse como traductores literarios se han visto decepcionados por esta Licenciatura que permite con facilidad el diseño de especializaciones en campos científicos, técnicos, jurídicos, comerciales o de interpretación de conferencias, pero que impone contenidos difícilmente justificables desde el punto de vista exclusivo de la formación de traductores literarios (terminología, informática, más de una lengua extranjera, traducción especializada), en tanto no señala de forma obligada contenidos imprescindibles en la formación de este tipo de traductores. El alto grado de optatividad de la Licenciatura en todo caso podría permitir a un alumno formarse como traductor literario a condición de que estuviera

dispuesto a cursar toda suerte de contenidos pensados para la formación de otros tipos de traductores.

La implantación de los estudios

La anterior Diplomatura en Traducción e Interpretación se impartía en tres universidades (Autónoma de Barcelona, Granada y Las Palmas). La actual Licenciatura se imparte en el curso académico 1999-2000 en dieciséis centros, en las Universidades de Vigo, Autónoma de Barcelona, Pompeu Fabra de Barcelona, Vic, Ramón Llull (tan sólo segundo ciclo) Jaume I de Castellón, Alicante, Colegio Universitario de Soria (Valladolid), Salamanca, Alfonso X el Sabio, Comillas, Europea de Madrid, Aranjuez (organizada por la Fundación Felipe II, participada por la Comunidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense y el Ayuntamiento de Aranjuez) Málaga, Granada y Las Palmas. Y todavía hay más universidades con planes para implantarla. En Madrid tenemos además el centro privado CLUNY, que imparte el título de la Universidad Católica de París.

Lo primero que denota este dato es que en España hay una fuerte demanda social para estos estudios, si consideramos como demanda social al número de estudiantes que desean cursarlos. La integración de España en la Unión Europea es en gran medida responsable de esta moda (y también de esta necesidad) de los estudios de traducción. Y no es sólo la universidad pública la que los implanta; no nos olvidemos de que en Madrid hay ya tres universidades privadas que los imparten. A las universidades públicas ya les empiezan a faltar alumnos para sus estudios de traducción, y en el caso de las universidades privadas la situación puede ser algo más apurada. Hasta ahora, allí donde se ofrecía alguna actividad relacionada con la traducción, la demanda de participación era sorprendentemente amplia. Esta tendencia se ha comenzado a invertir por la saturación de la demanda, por la saturación de los mercados de trabajo español y de las autonomías y también por la recién llegada crisis demográfica de la Universidad española.

Otra situación muy diferente es la que nos presenta la demanda de titulados por parte del mercado de trabajo. Aquí existe hoy por hoy una desproporción gigantesca entre el número de titulados que van a salir a la calle y la capacidad del mercado de trabajo para absorberlos. Hasta estos momentos, en las universidades no renunciábamos a que nuestros titulados pudieran encontrar empleo; a partir de ahora, la situación para los licenciados en traducción interpretación va a ser la misma que para los

médicos, abogados, maestros, etc., es decir. de desempleo mayoritario. Todo esto, a no ser que se consiga intervenir de tal manera sobre el mercado que grandes cantidades de trabajo que hasta el momento realizan no profesionales pasen a manos de los titulados en traducción e interpretación. La situación es paradójica pues en los mercados profesionales más activos en estos momentos (como el de los productos informáticos y multimedia), las empresas encuentran un gran cuello de botella para su desarrollo en la falta de traductores suficientemente fiables y especializados.

Si observamos el número desmesurado de centros dedicados a la enseñanza de nuestras disciplinas en comparación con otros países e incluso su distribución geográfica, nos daremos cuenta de que la planificación por parte de las autoridades deja mucho que desear: dos centros como Málaga y Granada a dos horas de coche; posibilidad abierta de tres centros en la Comunidad Valenciana; tres centros privados en Madrid y ninguno público [para el curso próximo se anuncia la implantación de la licenciatura en la Complutense de Madrid, en Aranjuez]; ningún centro para el País Vasco, etc. y, en muchos casos estos estudios se han implantado en universidades sin ninguna tradición en este campo y sin profesorado adecuado. ¿Por qué? En la decisión de crear estos estudios en un determinado lugar se pueden manejar muchos tipos de razones, desde los intereses políticos de todo tipo (reparto de carreras entre diferentes localidades de una autonomía, necesidad de respaldo lingüístico para el desarrollo de administraciones autonómicas, rivalidades locales, etc.) hasta la necesidad de buscar una salida para los excedentes de plantilla de otras áreas de conocimiento como las filologías. Así, se han introducido ciertos elementos de irracionalidad en la necesaria planificación de estos estudios.

La organización de los contenidos teóricos

Nuestro Plan de Estudios señala dos materias obligatorias en las que se deben alojar los contenidos teóricos específicos fundamentales de los estudios: la Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación (6 créditos) y la Teoría y Práctica de la Traducción (6 créditos). Esta solución se ha mostrado insatisfactoria para muchos al cabo de estos años dado que:

- 1) La frontera entre la Teoría de la Traducción y la Lingüística Aplicada a la Traducción no es clara.
- 2) Los contenidos de la Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación pueden oscilar entre los de la Lingüística General y

los de la Teoría de la Traducción según las diferentes interpretaciones posibles.

- 3) La unión en la materia de Teoría y Práctica de la Traducción de contenidos unidos a pares determinados de lenguas (Práctica de la Traducción) con contenidos independientes de las lenguas específicas (Teoría de la Traducción) no tiene ningún sentido.
- 4) Existe discrepancia de opiniones sobre si los contenidos teóricos deben anteceder a los prácticos o viceversa.

En la actualidad nos encontramos debatiendo esta cuestión y buscando una solución que resulte más clara y satisfactoria.

El perfil de la materia de Terminología

El perfil (definición de los contenidos) de la materia de Terminología fijado por el Consejo de Universidades es «Lexicología y Lexicografía aplicadas a la traducción», Este perfil no guarda ninguna relación con ninguna de las definiciones comúnmente aceptadas de la Terminología y además puede justificar una desvirtuación seria de su contenido. Nadie se ha atribuido hasta el momento su paternidad.

Los Proyectos de Fin de Carrera

La carencia absoluta de experiencia en la elaboración y dirección de los Proyectos plantea graves problemas de diseño, y una deficiente gestión de los mismos podría llegar a colapsar nuestras Facultades.

La tutoría

Las características de los nuevos planes de estudios exigen una tutoría en la tradición anglosajona que permita a cada estudiante escoger la optatividad y las especializaciones con buen criterio. Una buena parte del éxito o fracaso de los estudiantes en nuestros estudios puede depender de que cuenten con una tutoría adecuada.

La adscripción a Áreas de Conocimiento y Departamentos

El sistema universitario español es, en algunos aspectos, desde la Ley de Reforma Universitaria (1983) una imitación del sistema norteamericano con cierto toque tradicional hispano. Así ocurre con las instituciones de los *centros* y de los *departamentos*. Los departamentos españoles tienen como los norteamericanos un ámbito que abarca a toda la universidad y su responsabilidad es la docencia y la investigación. Los centros (escuelas universitarias, facultades, escuelas superiores...) tienen como función el

mantenimiento de la infraestructura (edificios, instalaciones, horarios) y la coordinación de los planes de estudios. Las áreas de conocimiento son los campos científicos con personalidad reconocida y también agrupaciones dentro de los departamentos de acuerdo con las disciplinas impartidas.

Las diferentes materias de un plan de estudios se adscriben o asignan a diferentes departamentos con el consiguiente control sobre programas, contratación de profesorado, asignación de profesores a asignaturas, presupuestos, etc.. Como es natural, esta situación suscita rivalidad entre los diferentes departamentos, que compiten por las distintas materias. Por otra parte, la creación de áreas o departamentos nuevos de traducción e interpretación se ha hecho a costa de los departamentos de filología o lingüística general que hasta hace poco eran los encargados de la docencia de las materias específicas de traducción e interpretación. Existen otras materias objeto de competencia todavía hoy en día como son la Terminología, las distintas Civilizaciones, Lingüística Aplicada a la Traducción y otras. A la hora del diseño de un plan de estudios nuevo, todos estos intereses salen a la luz proponiendo cada departamento asignaturas diferentes dentro de su esfera (así se justifican extrañas apariciones de asignaturas dentro de nuestros planes de estudios) y, una vez aprobados los planes, la disputa se reproduce cada año en torno de la adscripción de las asignaturas del plan a los diferentes departamentos. Los resultados son asignaturas y adscripciones que pueden llegar a resultar muy diferentes en razón a las diferentes correlaciones de fuerzas en cada Universidad, fundamentalmente en lo que respecta a la fuerza del Departamento o Área de Traducción e Interpretación en relación con los departamentos de carácter filológico.

Los profesores de traducción e interpretación

La reciente creación de los estudios de traducción e interpretación, la gran novedad de sus estudios de Doctorado, hacen que sean muy escasas las personas en España que reúnan la doble condición deseable para nuestros profesores de traductores o intérpretes experimentados y de titulados al nivel exigible para la docencia universitaria. Por otra parte, los salarios que los profesores universitarios reciben tampoco hacen muy atractivo el cambio de actividad para profesionales establecidos, principalmente en el campo de la interpretación. A estas dificultades podemos sumar el hecho de que los profesionales se concentran en zonas muy limitadas del país, lo cual hace más difícil materializar la simultaneidad de actividades como solución

a este problema. La institución del *profesor asociado*, creada expresamente por la Ley de Reforma Universitaria para permitir la docencia en la Universidad de profesionales de reconocido prestigio, preferentemente a dedicación parcial, encuentra difícil materialización por lo reducido de la remuneración ofrecida y porque esta figura de profesor ha sido utilizada por las universidades para la contratación de profesorado barato sin mayor relación con el mundo profesional de las distintas especialidades, desvirtuando la intención con que fue creada.

Los estudios universitarios de traducción e interpretación se están nutriendo en parte de profesorado con formación específica recibida en otros países (por ejemplo, Heriot-Watt University en el caso de Granada), de antiguos diplomados en Traducción e Interpretación que completaron su formación académica y profesional a la finalización de sus estudios y, en buena parte, con filólogos reciclados o en vía de reciclaje que han tenido poco o ningún contacto previo con la traducción y la interpretación o lo han tenido tan sólo con una actividad *atípica* como es para nosotros la traducción literaria. El esfuerzo que se ven obligados a realizar estos colegas es realmente importante y digno de encomio, pero la situación no es ni mucho menos la que sería deseable para una implantación y un desarrollo como el que están experimentando nuestros estudios.

Como en el caso de la optatividad, nuestros estudios se ven sometidos a las mismas presiones que el resto de los que se imparten en la Universidad. Así, además de una congelación en las carreras académicas, los recortes económicos están conduciendo a la introducción de «contratos basura» en el profesorado: ya que una parte de la docencia se está viendo impartida por becarios (ni siquiera por profesores asociados) y está por ver la cualificación del profesorado que se ha de hacer cargo de los estudios «privatizados». En realidad, las optativas específicas de Traducción e Interpretación son prácticamente inexistentes.

Relación con los estudios secundarios

En la actualidad en España, en los estudios secundarios se contempla la obligación de cursar una lengua extranjera y la opción de cursar como optativa otra más. Por otra parte, la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país no ha sido nunca una actividad acompañada por un gran éxito. El resultado es que, normalmente, no es suficiente con superar las exigencias de lenguas extranjeras de la enseñanza secundaria para asegurar una vida sin sobresaltos en los estudios de traducción e interpretación.

Para evitar la matrícula de personas sin las cualidades necesarias, la legislación permite a los centros de traducción e interpretación celebrar pruebas de aptitud y seleccionar tan sólo a los estudiantes mejor dotados para estos estudios y estas profesiones (en España solamente está autorizada esta prueba de aptitud en los estudios de Educación Física, en los de Bellas Artes y en los nuestros). Esta medida se complementa con la posibilidad por parte de los centros de señalar un número clausus para limitar la admisión de los estudiantes. Una vez dentro de la carrera, y como ya hemos mencionado, los contenidos de traducción e interpretación se concentran en el segundo ciclo, de modo que los estudiantes pueden concentrar sus esfuerzos en adquirir las competencias lingüísticas suficientes en su segunda lengua extranjera para hacer frente a los niveles exigidos en la materia de Traducción C, amén de perfeccionar su maestría tanto en la lengua materna como en la primera lengua extranjera.

También se observan en nuestros estudiantes graves deficiencias en su dominio del español (especialmente en sus aspectos formales), deficiencias que el sistema de enseñanza secundaria transmite a la Universidad, correspondiendo una buena parte del fracaso de los estudiantes a esta faceta. Lo mismo se podría decir para cuestiones de cultura general que deberían resultar familiares a un aprendiz de traductor o intérprete. A la Universidad no le queda más remedio, en este aspecto, que esforzarse por remediar la situación tanto desde los cursos de lengua española como desde los cursos de traducción e interpretación, aunque esto inevitablemente distraiga en alguna medida sus esfuerzos de la formación específica de traductores e intérpretes.

Durante la vigencia del plan de estudios de la Diplomatura no existía la posibilidad de celebrar pruebas de aptitud a partir del curso 1985-86 (ni tampoco de exigir exámenes de grado o memorias de licenciatura), con lo que la depuración de los alumnos no capacitados para el ejercicio profesional de la traducción o de la interpretación se realizaba o bien desde el principio, exigiendo a los alumnos el nivel necesario (con lo que el fracaso escolar en algunas asignaturas podía alcanzar a las dos terceras partes de los alumnos) o bien a la salida, en las asignaturas del último año. En ambos casos la situación resultaba muy traumática tanto para profesores como para alumnos. El nuevo Plan de Estudios permite celebrar las pruebas de aptitud y un periodo de espera para alcanzar el nivel lingüístico adecuado que es más dilatado, los dos primeros años, durante los cuales el alumno puede realizar por ejemplo una estancia larga en el extranjero a través de los diferentes programas de intercambio. Pero aún así el nivel

general de formación con el que acceden a los estudios de traducción e interpretación los estudiantes de nuestro país es muy inferior al de otros países, haciendo que más adelante muchos de nuestros titulados compitan en condiciones de inferioridad en el mercado de trabajo frente a titulados de otros países.

La clase de uso múltiple

La clase de traducción o interpretación en la Universidad española presenta una riqueza de trasfondos educativos y culturales inimaginable hace muy pocos años. Por ejemplo, en una clase de traducción español-francés de la nuestra Facultad se pueden encontrar alumnos procedentes del Magreb; del África francófona negra (Cabo Verde, Costa del Marfil, Gabón...; españoles que han estudiado francés; europeos francófonos; bilingües de español con francés, con árabe o con otras lenguas peninsulares; alumnos de programas de intercambio y alumnos del Programa Lenguas Aplicadas Europa (alumnos de Thames Valley University, Aix-en-Provence, University of Northumbria at Newcastle, Liverpool John Moore University, University of Limerick, Universität Passau, y Granada que hacen una triple titulación). Si la clase es de traducción directa, ésta clase puede ser también, dependiendo de los alumnos, clase de traducción inversa en lengua B, clase de traducción inversa en lengua C, clase de aprendizaje de lengua B o clase de aprendizaje de lengua C.

Varían por tanto los objetivos, enfoques, evaluación, ejercicios, desarrollo de la clase y trabajo en la pizarra dependiendo del alumno que sea receptor de la clase. La clase monocolor, unidireccional del pasado se ha transformado en una clase multiuso y polifacética, que debe resultar útil a todos sin perder su orientación principal que es la de formar un tipo determinado de traductores para un país determinado. Esta nueva situación plantea problemas didácticos todavía sin resolver de forma plenamente satisfactoria y de los que apenas ahora se empieza a tomar conciencia. El profesor de traducción directa se convierte simultáneamente en profesor de traducción inversa y en profesor de lengua A para extranjeros, actividades para las que con toda probabilidad no se encuentra suficientemente preparado. La coexistencia de alumnos con diferentes culturas, la integración universitaria de alumnos de diferentes países parecen situaciones irreversibles y a cuyos beneficios no se debería renunciar. Pero el choque con la organización universitaria y con la práctica docente con la que contamos puede llegar a ser brutal. A los docentes de la traducción e interpretación se nos presentan grandes desafíos personales; actualización,

especialización, adquisición y desarrollo de técnicas de enseñanza, son algunos de ellos, pero resolver satisfactoriamente las exigencias de la clase multiuso probablemente constituya el reto más difícil.

En Apéndices a este Proyecto se detalla el plan de estudios de la licenciatura en Traducción e Interpretación, así como el de la Diplomatura y el de LAE y un borrador del nuevo plan de estudios de la Licenciatura que está siendo elaborado por las comisiones correspondientes de la Facultad y del Departamento de Traducción e Interpretación.

Avanzando en nuestros análisis anteriores, creemos que hay varios parámetros que deben tenerse en cuenta a la hora de discutir los planes de estudios. Estos parámetros son la especialización, la temporalidad y la territorialidad. Un plan de estudios debiera ofrecer el tipo de traductores que la sociedad precisa en cada momento y para cada lugar.

Plan de estudios y especialización

Como ya hemos comentado, la diplomatura de traducción se orientaba especialmente a la preparación de traductores e intérpretes para organismos internacionales. objetivo imposible pues nuestros diplomados eran rechazados en la mayor parte de estos organismos al considerar sus títulos no homologables y al chocar con el veto del lobby de la CIUTI (Conferencia Internacional de Centros de Traducción e Interpretación). Esta CIUTI reclamaba los puestos de trabajo tan sólo para titulados procedentes de los centros miembros de su Conferencia y ponía una serie de requisitos a las titulaciones, como la enseñanza simultánea de la traducción y la interpretación, la existencia de pruebas de entrada y examen de grado o tesina, etc. La CIUTI incorporaba normalmente un solo centro por país o lengua, aunque tuvo que hacer alguna excepción como en el caso de Bélgica y los EEUU; la tardía incorporación de España a la enseñanza de la traducción y la interpretación hizo que la CIUTI no tuviera —y no tiene hasta hoy— ningún miembro español y que la época de reclutamiento intenso de profesionales por los nuevos organismos europeos incorporara a un número muy pequeño de titulados españoles.

La evidencia de la casi nula salida profesional de la diplomatura en los organismos internacionales llevó a cambiar los objetivos y centrarlos en la producción de traductores generalistas e intérpretes de conferencias.

La ampliación de los contenidos y el análisis de las necesidades del mercado llevó a plantearse para la nueva licenciatura otros objetivos: se

trataba de formar traductores semiespecializados, principalmente en los campos científico y técnico; jurídico, económico y comercial y en la interpretación de conferencias.

Creemos que, debido a diferentes razones, es preciso rectificar este objetivo en nuestros días. En primer lugar, porque la universidad no ha dedicado suficientes recursos a hacer posible esta semiespecialización con la dotación de optatividad; en segundo lugar, porque muchos estudiantes han recurrido a un diseño de su currículo que escapa de la semiespecialización para refugiarse en una orientación generalista; en tercer lugar, porque el mercado de trabajo no aconseja reducir las posibilidades profesionales del traductor ni siquiera a especializaciones tan amplias como las mencionadas. En realidad, creo que hemos caído en cierta confusión sobre la especialización. Es cierto que se traducen principalmente textos especializados y que por lo tanto el futuro traductor debe familiarizarse con la traducción de estos textos, pero su perfil conviene que sea generalista en el sentido de que sea capaz de abordar la traducción de cualquier texto a cualquier nivel de especialización. De alguna manera, el plan de estudios ha cobrado sentido por sí solo, independientemente de los desenfoques de su diseño.

Plan de estudios y temporalidad

Un plan de estudios debería ser idóneo para atender las necesidades sociales del momento y para ello es necesario que sea menos rígido y cerrado que en la actualidad. La experiencia nos ha demostrado que los planes de estudio, tal como se han venido diseñando, se quedan viejos a los dos años de su puesta en marcha (así ocurrió con la licenciatura) y esta necesidad de reforma afecta no sólo a su troncalidad sino incluso a la definición de la titulación (licenciaturas separadas o una sola licenciatura para la traducción y para la interpretación. Sería necesario un diseño curricular que permitiera dar denominaciones y perfiles a las materias que permitieran asignarles contenidos apropiados a cada coyuntura sin necesidad de acudir a penosísimas reformas administrativas. Para ello es necesario un estudio en profundidad de los contenidos, incluidos los actuales solapamientos.

Los problemas que ha supuesto la troncalidad aprobada para la licenciatura deberían llevarnos también a pensar sobre si esta troncalidad es necesaria y en qué medida. La prevención inicial a que se pudieran producir licenciaturas que no respondieran a unas exigencias mínimas de calidad han

perdido gran parte de su justificación tras la experiencia de todos estos años y la troncalidad ha impuesto soluciones a algunas universidades muy mal adaptadas a sus necesidades y circunstancias en tanto que podían ser perfectamente adecuadas para otras.

El caso particular de las facultades con varias lenguas A necesita probablemente una discusión a fondo que todavía no se ha producido, pues su rasgo diferencial puede que sea suficiente para plantear dos modos diferentes de diseñar los planes de estudio. Tampoco ha mostrado la universidad flexibilidad suficiente para adaptar su oferta de lenguas a la demanda profesional; es un hecho constatado que la demanda de las diferentes lenguas ha variado constantemente desde la creación de los estudios de traducción. La única reacción viable hasta el momento para las universidades ha sido el ajuste de sus números clausus, pero ni siquiera esto se ha hecho con plena libertad y racionalidad. Razones de plantilla, históricas, de política académica o simplemente de política en su sentido tradicional impiden una plena racionalización de los recursos.

Plan de estudios y territorialidad

Un plan de estudios debería responder a las necesidades sociales de su entorno social. Esta hipótesis llevó en su momento a un intento por definir los intereses específicos de las diferentes facultades. La existencia de lenguas vernáculas suscitó un primer acotamiento ineludible: las facultades del ámbito catalán o gallego deberían atender a las necesidades de comunicación entre las lenguas vernáculas y otras lenguas. Los problemas surgieron al plantear las actividades económicas principales del ámbito geográfico que deberían definir el perfil profesional de los futuros profesionales. La pregunta obligada era ¿qué se hace en nuestro ámbito: turismo, comercio exterior, transporte naval, congresos, audiovisual?, ¿qué comunidades lingüísticas existen en nuestro ámbito: árabe, alemana, sueca, rusa?, ¿qué organismos internacionales se encuentran en nuestro ámbito? Y, de acuerdo con las respuestas, se configuraba el plan de estudios (con las salvedades a que haremos referencia en el próximo apartado).

Pronto este sistema mostró sus grandes deficiencias. En primer lugar, porque en algunos lugares donde se crearon facultades de traducción no existían actividades relevantes que exigieran de traducción e interpretación alguna. También, porque los perfiles productivos de las diferentes

comunidades cambian con cierta rapidez, perdiendo su importancia antiguas actividades y apareciendo necesidades nuevas. No hay que olvidar que, en otros casos, fueron las empresas de traducción las que acudieron al calor de los centros de enseñanza (ésta es la razón principal que explica la gran presencia de empresas de localización en Granada, junto con la tendencia a establecerse en el mismo lugar donde se ha estudiado). Asimismo se puede constatar en muchas universidades que pocos de sus titulados trabajan en la comunidad en que estudiaron (es el caso de la Universidad de Granada).

Los comentarios que otros lugares de este Proyecto hacemos sobre la globalización del mercado de la traducción, sobre el teletrabajo, sobre la difuminación de la distinción entre traducción directa e inversa o sobre la posible implantación de la traducción de otras traducciones como sistema de trabajo también sirven para ilustrar cómo el concepto de «mercado interior» ha perdido gran parte de su contenido y lo hará todavía más aunque siempre siga manteniendo su validez para algunos aspectos (traducción oficial). En todo caso, ya no parece razonable basar el diseño de un plan de estudios principalmente en razones de mercado interior pues esto limita las opciones de trabajo de los titulados y vicia su orientación como profesionales. Un corolario evidente de lo anterior es que no resultaría descabellada una especialización de cada centro dentro de España, que proporcionara formación a todos los interesados en un campo en concreto, independientemente de su origen geográfico. Las nuevas propuestas ministeriales de movilidad del alumnado entre las diferentes universidades españolas reforzarían esta propuesta.

Plan de estudios e intereses no formativos

Los planes de estudio son resultado siempre en mayor o menor medida de la imposición de intereses espurios a la formación de traducción e intérpretes y a los criterios de racionalidad académica. Así ha sucedido y sucede con:

- La creación de centros, fruto también de intereses políticos.
- La intervención de asociaciones profesionales en la elaboración de los planes de estudio (contrarias a la introducción masiva de nuevos profesionales).
- La intervención de organismos como el Ministerio de Asuntos Exteriores.
- La intervención de representantes de otros estudios (Filología, Formación Profesional, Lingüística General, IULMT).

- ❑ La intervención de departamentos no específicos de traducción e interpretación.
- ❑ El uso del plan de estudios como forma de reciclaje de excedentes de profesores de otros estudios.
- ❑ Los intereses de algunos Departamentos de Traducción e Interpretación por ser «cuanto mayores mejor» por cuestiones políticas y de poder (este extremo afecta fundamentalmente a cuestiones relacionadas con adscripciones a áreas de conocimiento).
- ❑ La existencia de centros de traducción de interpretación de «diferente generación», con recursos de infraestructura y plantillas diferentes.
- ❑ Las presiones de los profesores de traducción e interpretación que trabajan con diferentes lenguas o con traducción o interpretación en la defensa de sus intereses particulares.
- ❑ La política de distribución de recursos de cada universidad.

Conclusión

El plan de estudios en el que se inscriben las enseñanzas objeto de este concurso oposición es muy complejo y ni siquiera responde siempre a una racionalidad académica y pedagógica. Existen también grandes diferencias en sus diferentes formulaciones para diferentes universidades que hacen que haya que afinar mucho en las propuestas docentes para cada universidad. Los rapidísimos cambios que experimentan la realidad administrativa, la demanda y la realidad profesional hacen también necesario el planteamiento de propuestas educativas de gran flexibilidad.

El área de conocimiento

El área de conocimiento propia de los estudios de traducción e interpretación (Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación) se aprobó por Acuerdo de la Comisión Académica del Consejo de Universidades de 19 de junio de 1990 (BOE 22-8-90). En la Universidad de Granada se aprobó la constitución del Departamento de Lingüística Aplicada la Traducción e Interpretación por Acuerdo de la Junta de Gobierno de la Universidad del 13 de abril de 1993 y por Acuerdo del Claustro de la Universidad de Granada del 13 de julio de 1993. El cambio de denominación del área (y por ende de los correspondientes departamentos) a Traducción e Interpretación se aprobó por Resolución del Consejo de Universidades del 28-11-1996 (BOE 10-12-96).

La creación del área satisfizo la antigua ambición de los profesores de traducción e interpretación de desgajar sus estudios de los Departamentos de Filología y Lingüística en los que se encontraban hasta el momento. Los efectos positivos fueron inmediatos y evidentes pues en muchos casos los departamentos anteriores tan sólo habían servido de freno al desarrollo de estos estudios; la atención dedicada por estos departamentos a estas enseñanzas también se puede valorar, con excepciones, como insuficiente. Se abría también la posibilidad de que la orientación académica e investigadora de la traducción e interpretación escapara de enfoques filológicos, comparativistas o de crítica literaria y se abordara el desarrollo de una nueva disciplina independiente. La creación de departamentos propios abría la posibilidad también de la creación de estudios de doctorado propios de la traducción e interpretación.

La creación del área ha tenido más repercusiones administrativas que académicas, pues a los nueve años de su creación, su ámbito académico sigue sin definir. Por un lado, los intereses filológicos siguen teniendo una presencia importante dentro de estas áreas y departamentos; por otra parte el reciclaje de antiguos filólogos no está completo, aunque ha experimentado un espectacular avance. Pero quizás a lo que menos haya contribuido a la definición del área sea la política seguida desde dentro de los mismos departamentos correspondientes: en busca de mayor fuerza y poder, muchos departamentos de traducción e interpretación han englobado materias que, en nuestra opinión no le son propias (documentación, terminología (con matices), informática, lenguas extranjeras, civilización...), en ocasiones se ha englobado a prácticamente todas las materias incluidas en el plan de estudios de traducción. Esta postura, además de básicamente injusta para los intereses y derechos de otras áreas de conocimiento,

ha proporcionado argumentos para aquellos que mantienen que el área no tiene un perfil claro y ha contribuido a justificar que contenidos de traducción e interpretación sean impartidos por otras áreas. Ha creado también casos *sui generis*, como el de las «lenguas extranjeras para traductores», que conduce a absurdos como que un profesor de traducción de inglés-español tenga que evaluar una plaza de lengua japonesa para traductores. En nuestra opinión, las áreas de traducción e interpretación tan sólo deberían incluir las asignaturas en cuya denominación figure *traducción* o *interpretación* y en todo caso la Terminología, que, a pesar de no ser específica de nuestra área y pudiera pertenecer a otras como Lingüística General, Lingüística Aplicada, etc., también es susceptible de ser incluida en nuestra área. Por sus especiales características, también la Informática Aplicada a la Traducción también podría formar parte de nuestra área.

En el caso de Granada, el área de conocimiento/departamento incluye las asignaturas de traducción, las asignaturas de interpretación, las de terminología y las diferentes civilizaciones. En nuestra opinión, las civilizaciones estarían mejor enmarcadas en áreas de filología o de sociología; su inclusión en el área de traducción sólo sirve para reforzar los elementos filológicos dentro de ésta y por tanto obstaculizar el desarrollo de una disciplina independiente.

No está nada clara la ubicación del área de traducción e interpretación dentro del mapa general del conocimiento en España. Esta situación no es particular de nuestra área sino que se puede generalizar a muchas más. No existe un mapa o árbol de las áreas de conocimiento en nuestro país ni ningún consenso sobre cuál debería ser éste. La situación se manifestó claramente cuando el Consejo de Universidades celebrado en Zaragoza el 14-12-95 propuso la modificación del catálogo de áreas de conocimiento (este catálogo no tenía ninguna clasificación o categorización y consistía, como sigue haciendo hoy en día, en una simple enumeración acumulativa de distintas áreas). Las propuestas presentadas por las diferentes universidades no prosperaron y la iniciativa se abortó. En lo que se refiere a nuestra área, la Conferencia de centros elaboró una propuesta de creación de un nuevo apartado bajo el epígrafe de Lingüística Aplicada en el que fuera incluida nuestra área junto con Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ésta hubiera sido, en caso de prosperar, una solución de compromiso poco satisfactoria para los mismos ponentes, pues la ubicación de la Traducción en la Lingüística o en la Lingüística Aplicada encuentra una gran contestación entre nosotros.

En realidad, ni siquiera tenemos claro que nuestra área deba ser incluida bajo el apartado de Humanidades, como tradicionalmente lo ha venido siendo a diferentes efectos (planes de estudio, evaluación de investigación, áreas de

conocimiento, etc.). Para algunos, tiene más afinidad con las Ciencias de la Comunicación, dentro de las Ciencias Sociales. Así lo ha manifestado Muñoz (1997), quien cita a Amit-Kochavi (1992). Para nosotros, su mayor afinidad es con áreas como la documentación, la comunicación audiovisual, las ciencias de la información o el periodismo, pues la característica principal que define a la traducción es su carácter de proceso de comunicación, siendo la circunstancia de que su materia sea principalmente la lingüística una circunstancia importante pero secundaria.

Evidencia de la vacilante percepción que reciben nuestros estudios desde fuera de nuestra área es que la Orden de 24 de octubre de 1991 (BOE 20-10-91) que regula los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios, excluía del acceso a los Estudios de Traducción a los alumnos procedentes de las opciones científicas y técnicas de la enseñanza media, para pasar a ser modificada por la Orden de 13 de mayo de 1993 (BOE 15-9-93), que amplió el acceso a nuestra Licenciatura a todas las diferentes opciones de COU y Bachilleratos Experimentales.

En realidad, ni siquiera existe un consenso generalizado sobre la conveniencia de que los estudios de traducción e interpretación se integren en la enseñanza universitaria. Pascual Rivas, ex-rector de la Universidad de Granada, planteaba su convicción de que los estudios de traducción e interpretación son estudios técnicos, cuya ubicación idónea es un sistema de formación profesional como el que existe en otros países de nuestro entorno. Esta propuesta ubicaría la formación de profesionales en escuelas profesionales y los estudios académicos sobre la traducción e interpretación en la universidad. Las consideraciones de tipo epistemológico que hemos considerado anteriormente sobre la traducción como tecnología suscitarían de forma inmediata esta cuestión como una de sus conclusiones.

El centro de la Universidad de Granada

La Facultad de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Granada fue aprobada de forma simultánea la aprobación de la Licenciatura de Traducción e Interpretación para la Universidad de Granada por el Decreto 168/1992 de 8 de septiembre de 1992 (BOJA 10-10-92).

La EUTI

La Facultad de Traducción e Interpretación se creó partiendo de la Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes. Esta EUTI fue creada por Decreto 2572/1979 de 14 de septiembre de 1979 (BOE 9-11-79), que transformaba el antiguo instituto de Idiomas de la Universidad de Granada (cuya existencia se remontaba a 1929) en Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes. Posteriormente, cambió la denominación de la Facultad, pasando a llamarse Facultad de Traducción e Interpretación a lo largo de 1994, sin ninguna norma que lo consagrara.

Cuando fue creada la EUTI de Granada, tan sólo existía un centro semejante, el de la Universidad Autónoma de Barcelona; en 1988 se creó la EUTI de Las Palmas; en 1990 la EUTI de Málaga. Posteriormente, con la aprobación de los estudios de la licenciatura se crearían estudios de traducción en 1992 en Salamanca y después en las demás universidades.

La Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes de Granada impartió las enseñanzas correspondientes a la Diplomatura (primer ciclo universitario de tres años de duración) en sus especialidades de Traducción e Interpretación para tres lenguas extranjeras (alemán, francés, inglés). A lo largo de estos tres años se cursaban estudios de una segunda lengua extranjera (alemán, árabe, chino, francés, inglés, italiano, portugués, ruso). Se cursaba asimismo una selección de asignaturas optativas de entre Derecho Político y Sociología, Derecho Financiero y Economía, Lingüística General, Medicina y su Terminología, Literatura Alemana, Literatura Francesa y Literatura Inglesa. El primer año era común para ambas especialidades y el segundo y tercer curso eran de especialización en Traducción e Interpretación. El número de estudiantes matriculados llegaba a superar en el año 1991 los 1.200 en sus diferentes modalidades de matrícula oficial, libre, por intercambio o extraordinaria. La EUTI también acogía a alumnos de otros Centros que escogían sus cursos como asignaturas de libre disposición. Cada año comenzaban 80 nuevos estudiantes oficiales en francés e Inglés y 40 en Alemán. Se venían diplomando aproximadamente unos 25

estudiantes en Traducción de Francés e Inglés, unos 10 en Interpretación de Francés e Inglés y, en Alemán, unos 10 en Traducción y 2 ó 3 en Interpretación. Por el Decreto 1060/1992 de 4 de septiembre de 1992 (BOE 22-9-92) se modificó el Decreto 1005/1991 de 14 de junio de 1991 y se estableció la celebración de una prueba específica de aptitud para el ingreso en la Facultades de Traducción e Interpretación (prueba sólo presente también en los estudios de Educación Física y Deporte y de Bellas Artes).

El primer Director de la EUTI de Granada fue Rafael Fente, al que siguieron Juan Antonio Rivas, Carlos Villarreal (q.e.p.d.), Fernando Serrano y Roberto Mayoral.

La EUTI intentaba responder a la urgente necesidad de nuevos profesionales de la traducción y de la interpretación con formación universitaria, su orientación era principalmente hacia el trabajo en organismos internacionales y sus enseñanzas no ofrecían grandes posibilidades de especialización. Las primeras Divisiones (según la primera lengua extranjera) fueron las de Inglés y Francés. Existían en un principio asignaturas que más tarde habrían de desaparecer como Cabinas y Técnicas de Laboratorio, Traducción complementaria II e Interpretación Complementaria II. Los requisitos planteados por algunos organismos internacionales, algunas deficiencias observadas en la formación previa de nuestros estudiantes, la demanda de un profesional con mayor capacidad para abordar textos más especializados que el que se estaba ofreciendo..., impusieron un primer cambio en el enfoque de las enseñanzas de la EUTI. Se aumentó el número de horas dedicadas al aprendizaje de la lengua extranjera, se crearon nuevas asignaturas optativas de carácter temático y se implantaron cursos de Lengua y Literatura Española. También se empezó una nueva División, la de Alemán. Todo ello con un proceso constante a lo largo de la vida de la EUTI: una oferta cada vez mayor en el número de segundos idiomas extranjeros. El primer plan de estudios de la Diplomatura en Granada fue aprobado por Orden Ministerial del 14-V-83 (BOE 3-IX-83) y su modificación se aprobó por orden Ministerial del 20-V-85.

La plantilla de profesores de la EUTI ascendía a 57 personas y desde un principio se produjo una separación tajante entre profesores de traducción e interpretación directa y los de inversa; siguiéndose escrupulosamente que cada profesor trabajaba sólo hacia su lengua materna (con las excepciones propias de la interpretación). Cuando se creó la EUTI, ni el mundo profesional de la traducción estaba suficientemente desarrollado como para permitir a la universidad extraer de él su profesorado ni se daba una existencia previa de estudios sobre la traducción e interpretación que hubiera permitido la especialización académica. Fue necesario por tanto el reciclaje de profesores con

estudios filológicos y especialización en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta convertirlos en profesores de traducción e interpretación. Para esta tarea recibimos la gran ayuda de centros extranjeros de solera en este tipo de enseñanzas como Heriot-Watt University en Edimburgo y Gemmersheim en Alemania. Una parte de los profesores de la plantilla final de la EUTI fueron diplomados de la misma Escuela, lo cual sugiere la existencia de una escuela pedagógica (el primer paso para contar con una tradición) y una base estable para la solución del problema que aqueja a nuestro país de escasez de profesorado especializado.

Las EUTI de Barcelona y las Palmas contaban con más de un 90% de alumnado procedente de Cataluña y Las Palmas respectivamente. Estos datos evidencian que la EUTI de Granada ha corrido a lo largo de sus existencia con el peso principal en España de la formación de traductores e intérpretes con el español como lengua materna. La inexistencia de un mercado profesional propio de la región junto con la procedencia diversa de sus alumnos (en un 50% andaluza y en un 50% del resto de España y de 23 países extranjeros) han contribuido también a una proyección exterior de la actividad de la EUTI que se manifestó de formas diversas pero en especial en su gran participación en actividades de cooperación internacional.

La insuficiencia de un plan de estudios que no pudo evolucionar al ritmo de los grandes cambios experimentados por la profesión y por la didáctica, la necesidad de especializar a diplomados y profesores y el necesario reciclaje de estos últimos, unidos a la gran curiosidad y afán de aprender que caracterizaron al conjunto de la EUTI impulsaron las enseñanzas no regladas de forma espectacular y fue posible en la EUTI aprender con los mejores maestros del mundo a través de cursos. Granada se ganó una reputación como tribuna académica en el campo de la traducción.

La EUTI organizó las *Jornadas Europeas de Traducción e Interpretación* ya en 1988 y el *Coloquio Iberoamericano sobre la Enseñanza de la Terminología* en 1992. La EUTI de Granada inició también actividades de colaboración con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, con empresas (especialmente del sector de la localización) y fue miembro de la FIT, de Infoterm (Red Internacional de Información en Terminología) y del IITF (Instituto Internacional de Investigación en Terminología). La EUTI de Granada fue pionera en España en la introducción de la Terminología como disciplina académica.

La EUTI publicó *Babel: revista de los estudiantes de la EUTI*, que llegó a alcanzar una repercusión muy superior a la de sus ambiciones y medios y después *Sendeban*, una publicación que ha llegado a merecerse el respeto

internacional y que ha constituido una avanzadilla en la publicaciones en español sobre traducción, interpretación y terminología cuando todas las circunstancias aconsejaban a los estudiosos publicar en revistas extranjeras, principalmente en inglés.

La organización de programas de intercambio para profesores y alumnos fue una característica definitoria de la EUTI, tanto para países comunitarios como para no comunitarios. Mención aparte merece la participación de la EUTI en el Programa de Lenguas Aplicadas Europa (LAE), que comenzó con la triple titulación española, británica y francesa.

La Facultad de Traducción e Interpretación

La implantación del plan de estudios de la Licenciatura de Traducción e Interpretación se retrasó un curso en Granada respecto a otras universidades debido a problemas en su proceso de aprobación. La puesta en marcha de los estudios se pudo afrontar con relativa tranquilidad dada la infraestructura heredada de la diplomatura, que proporcionaba profesorado e instalaciones válidas para abordar los nuevos estudios. En particular, permitía ver con cierto optimismo la implantación de los estudios de interpretación, lo cual tan sólo ocurría también en la Autónoma de Barcelona.

El gran desafío surgió de la decisión de ofrecer a los antiguos diplomados la posibilidad de acceder a la Licenciatura, mediante tan sólo el equivalente de un año de estudios y con posibilidad de realizarlo a distancia sin abandonar sus ocupaciones profesionales. Así, durante el primer año de implantación del primer Curso de Adaptación, se matricularon unos 900 alumnos, lo cual prácticamente duplicaba la matrícula del centro. Las circunstancias políticas también obligaron a adoptar las medidas necesarias de ampliación de actividades en muy poco tiempo. Un ágil sistema de convalidaciones de los créditos necesarios por otros estudios, actividades profesionales y conocimientos lingüísticos permitieron aliviar considerablemente la presión de este Curso de Adaptación sobre la Facultad. En el Curso de Adaptación se exigía un total de 55 créditos, distribuidos entre los créditos de Documentación (4), Terminología (8), Informática General y Aplicada a la Traducción (6) Lengua C y/o Traducción C-A (7,5) y optativas y libre disposición. Este Curso de Adaptación está agotando ya sus posibilidades, terminando en este curso académico 1998-99 y, además de recoger a los diplomados de la Universidad de Granada, ha servido también para incorporar a antiguos alumnos de las EUTI de Barcelona y las Palmas a los que en sus primeras universidades sólo se les ofrecía la posibilidad de alcanzar la

licenciatura a través de la pasarela (dos años de duración aproximada). La filosofía que ha guiado la puesta en marcha de este curso ha sido la de considerar como especialización todos los conocimientos y práctica profesional adquiridos por los diplomados tras su salida de las aulas y completar los requisitos con aquellas materias troncales de la Licenciatura que no se impartían en la Diplomatura. En la Facultad de Traducción se imparten clases de una nueva lengua C (el neerlandés) y se está considerando la inclusión del griego.

Además de la Licenciatura “normal” y del curso de Adaptación, en la Facultad de Granada se han seguido impartiendo enseñanzas de la diplomatura para los alumnos que no concluyeron sus estudios y que no pasaron a la licenciatura hasta este mismo curso, en el que se extinguen ya estos estudios; se mantiene una pasarela para el acceso de alumnos procedentes de otros estudios (18 alumnos de inglés, 12 de francés y 10 de alemán para este curso académico) y realizan sus estudios los alumnos de Lenguas Aplicadas Europa (plan de estudios en apéndices) y recibe alumnos de intercambio y de libre configuración. En conjunto la distribución de alumnos (para el curso 1998-99) es la siguiente:

Titulación

Licenciatura	1251	Diplomatura	2	LAE	87	Total	1340
--------------	------	-------------	---	-----	----	--------------	-------------

Sexo

Mujeres	991	79,2%	Varones	260	20,8%
---------	-----	-------	---------	-----	-------

Procedencia

Mundo, por pasaporte

Alemania	10	Holanda	2
Andorra	1	Italia	1
Austria	2	Japón	1
Colombia	1	Marruecos	23
Dinamarca	1	Islas Mauricio	1
EE.UU.	2	Noruega	1
Emiratos Árabes	1	Perú	1
España	955	Polonia	1
Filipinas	1	Reino Unido	3
Francia	12	Suiza	1
Gabón	1	Sin especificar	229

España, por provincias

Álava	5	La Rioja	3
Albacete	3	León	2
Alicante	14	Lugo	4
Almería	34	Madrid	19
Badajoz	5	Málaga	38
Baleares	7	Melilla	1
Barcelona	6	Murcia	36
Burgos	3	Navarra	6
Cáceres	4	Orense	1
Cádiz	52	Oviedo	8
Cantabria	4	Pontevedra	3
Ceuta	3	Salamanca	3
Ciudad Real	9	Segovia	1
Córdoba	38	Sevilla	40
Cuenca	1	Tarragona	1
Gran Canaria	11	Tenerife	3
La Coruña	3	Toledo	6
Granada	249	Valencia	6
Guadalajara	1	Valladolid	2
Guipuzcoa	8	Vizcaya	10
Huelva	15	Zaragoza	1
Jaén	49		

De estas cifras deducimos que en estos momentos casi la mitad (515) alumnos procede de la misma región andaluza y que de estos la mitad (249) procede de la misma Granada. Esto supone una disminución de los alumnos procedentes de fuera del ámbito de la misma Universidad. El número de alumnos extranjeros ha descendido respecto a la diplomatura (faltan los hijos de emigrantes y exiliados). Ha descendido sensiblemente el número de estudiantes marroquíes respecto a la diplomatura, en la que se llegaron a reunir 75 alumnos y ahora hay tan sólo 23. La Facultad de Granada ha dejado de desempeñar el anterior protagonismo que le correspondió en la enseñanza de la traducción al español en nuestro país ante la presencia de todos los demás centros dedicados a la misma actividad. La demanda de los estudios de traducción e interpretación en Granada ha descendido, siendo la oferta ya superior a la demanda para francés y alemán y disminuyendo la demanda de inglés (demanda para el curso 1999-2000: 430 para inglés, 89 para francés y 31 para alemán).

El número clausus fue autorizado por Acuerdo de la Junta de Gobierno de la Universidad de Granada del 14 de junio de 1993 y se comenzó a aplicar en una proporción de 80 (inglés), 80 (francés) y 40 (alemán). Con posterioridad hubo

que adecuar este número de plazas a la variación en la demanda y en la actualidad están en 120 (inglés), 80 (francés) y 40 (alemán). Las plazas de inglés se cubren todas en la selección de la Prueba de Aptitud de junio, el número actual de solicitantes oscila entre los 500 y los 400; las plazas de francés necesitan de dos convocatorias para cubrirse y las plazas de alemán llevan varios años sin cubrirse. En LAE han optado 22 alumnos españoles a la matrícula para el próximo curso, de los que han sido admitidos 12. La nota de corte de la Selectividad en la Prueba de Aptitud sufre grandes oscilaciones de acuerdo con los años, sin mostrar una tendencia determinada; ha oscilado entre el 7 y el 5,6.

En cuanto a los intercambios de estudiantes, el número de universidades por país es el siguiente:

Austria	2	Francia	8
Alemania	8	Bélgica	5
Suiza	1	Italia	3
Reino Unido	13	Dinamarca	2
Irlanda	2		

En el curso 199-2000, se amplía con una universidad más en Austria, una más en Alemania, tres más en el Reino Unido, tres más en Francia, dos más en Italia, dos en Finlandia y una en la República Checa. El número de estudiantes que enviamos es aproximadamente de 160 por curso académico. También se realizan numerosos intercambios con antiguos países del Este de Europa, algunos a través de Tempus y otros por convenios particulares con las respectivas Universidades. Suelen terminar los estudios unos 80 estudiantes por año, aunque la cifra es bastante variable.

La Facultad es, en nuestra opinión, demasiado grande (probablemente sólo la supera en cuanto a número de alumnos la de Viena) y demasiado heterogénea por titulaciones y por la procedencia de los alumnos (véase la parte dedicada a la composición de los cursos).

El tamaño de los cursos, que han llegado a superar en cursos prácticos de traducción los 90 alumnos por grupo, se ve bastante mitigado por un fuerte absentismo que es potenciado por las actividades de intercambio. El absentismo también se ve favorecido por el desorbitado número de horas que los alumnos deben asistir diariamente a clase, por la dispersión de centros en los que cursar las asignaturas, etc., pero en general podemos afirmar que la enseñanza en la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada es una enseñanza a grupos numerosos en la que el carácter de aprendizaje práctico de muchas asignaturas se ve desvirtuado por el número de alumnos, produciéndose una extraña ficción en

la que muchas veces se viste de clase práctica lo que en realidad está siendo una conferencia por parte del profesor. Paradójicamente, esto no parece afectar demasiado a la calidad de la formación final de los titulados frente a alumnos de universidades donde los grupos son más reducidos, dando a pensar que la motivación de alumnos y profesores puede mitigar, al menos en parte, la dificultad de los grupos numerosos y, desde luego, minimizando la utilidad que se suele atribuir a la práctica en clase de los alumnos.

La FTI ha tenido como decanos a Roberto Mayoral (Decano-coordinador), José Luis Vázquez y José Antonio Sabio. Ha sido durante cierto tiempo también avanzada en proporcionar prácticas en organismos y empresas a sus estudiantes (empresas, hospitales, dependencias de la universidad, comisarías de policía, grandes eventos deportivos), continúa la edición de *Sendebarr* y ha celebrado encuentros académicos como el *Congreso de la EST*, el *Simposio sobre Localización de Productos Multimedia*, el *Simposio sobre Diseño Curricular* y los *Encuentros Hispano-Rusos de Traducción e Interpretación*.

La plantilla de profesores se ha incrementado espectacularmente debido al incremento de las asignaturas que se ofertan, pero también al interés de los diferentes departamentos por mantener una representación lo más nutrida posible en los órganos de gobierno de la Facultad.

El hecho que más ha alterado el funcionamiento de la FTI respecto a la EUTI ha sido la creación del Departamento de Traducción e Interpretación, pues éste ha descargado a la Facultad de todas las funciones que antes realizaba la EUTI pero que ahora le corresponden (docencia e investigación).

El Departamento de Traducción e Interpretación

Fue creado en primer lugar en 1993 bajo la denominación de Departamento de Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación y cambió su denominación cuando se cambió la del área de conocimiento. Sus directores han sido Natividad Gallardo (como Directora-coordinadora), Presentación Padilla y Ricardo Muñoz.

De los 34 miembros docentes del Departamento (a los que se suman 3 más en unas semanas), 17 son doctores, aunque hay varios más a punto de serlo. La plantilla se compone de 5 titulares de universidad, 7 titulares de escuela universitaria, 5 asociados permanentes, 16 asociados a tiempo completo y una profesora en comisión de servicios. Hay además una becaria de investigación, uno o dos becarios de colaboración y una administrativa.

Los alumnos

Aunque ya hemos señalado el carácter extremadamente variopinto de los estudiantes de la Facultad, si queremos presentar un modelo predominante, un núcleo central, habría que pensar en un joven que acaba de terminar sus estudios secundarios, mayoritariamente mujer, que ha tenido la oportunidad de completar sus conocimientos de lengua extranjera (normalmente sólo una) con visitas al extranjero o estudios en otros países. No es imposible acceder a los estudios con los estudios de lengua extranjera cursados en el bachillerato exclusivamente, pero resulta bastante difícil. Estos alumnos típicamente no tienen suficiente información sobre la profesión ni sobre la traducción y generalmente se trata de alumnos que pretenden rentabilizar sus conocimientos de lenguas extranjeras en la universidad, sin tener muy claro en qué. Sus expectativas profesionales (salario, empleo) son desproporcionadas —y, más importante, difusas— a su entredada en la Facultad. Una parte de ellos vienen seducidos más por la imagen del intérprete que por la del traductor, aunque algunos modifican su orientación a lo largo de sus estudios.

El nivel académico previo es suficientemente alto para inglés (se puede seleccionar mediante la prueba de acceso) y variable para francés y alemán (donde la oferta de plazas es superior a la demanda). El nivel de la primera lengua extranjera suele ser muy alto para los alumnos de francés, inferior para los de inglés y en el caso de alemán insuficiente para los alumnos españoles y muy alto para los alemanes o de procedencia germanoparlante. Existe un número elevado de alumnos para los que el español no es la lengua materna o es incluso una segunda lengua extranjera y alumnos para los que la lengua B es el francés cuando su lengua A es el árabe. Los conocimientos de español son muy variables, siendo la expresión en español de un nivel elevado en inglés y bastante menos en francés y en alemán.

Además de conocimientos lingüísticos superiores, los alumnos de la Facultad suelen haber tenido experiencias vitales y disfrutan de inclinaciones que les permiten afrontar la comunicación intercultural con capacidades profesionales, resultando candidatos idóneos para otras actividades relacionadas como la animación cultural, los lectorados, la enseñanza del español como lengua extranjera, la enseñanza de lenguas extranjeras, la lexicografía y terminología, la documentación, las relaciones públicas, el periodismo, etc.

Los alumnos son muy motivados y serios en su trabajo. Estas condiciones les hacen superar otros problemas estructurales. Su procedencia, generalmente de letras, les hacen reacios a la especialización en contenidos jurídicos, económicos, científicos o técnicos, prefiriendo —cuando existe la opción— los contenidos lingüísticos y culturales.

Los alumnos procedentes de otros estudios (pasarela) muestran en general un magnífico rendimiento académico. La falta de madurez personal que evidencia el núcleo central de los alumnos falta en los alumnos procedentes de pasarela, lo cual junto con sus conocimientos de un campo especializado, les ofrece grandes ventajas.

Una parte de los alumnos que comienzan los estudios de la licenciatura tiene problemas en sus estudios; el índice de fracaso (repetidores y abandonos), ha sido siempre elevado en estos estudios y las causas son múltiples: vocaciones equivocadas, conocimientos lingüísticos deficientes, cultura general deficiente, falta de actitud positiva hacia la comunicación y el aprendizaje, falta de aptitud para la interpretación, etc. Esta situación puede entorpecer seriamente el desarrollo de los cursos y sólo encuentra solución en un ajuste de los niveles en las pruebas de acceso y en los números clausus.

En cuanto a las salidas profesionales para nuestros alumnos, la situación está cambiando fuertemente. Antes se confiaba en colocar a todos los estudiantes que pusieran empeño en ello, una parte en traducción e interpretación, otra parte en actividades relacionadas (secretaría, enseñanza de lenguas) y otra parte en actividades no relacionadas. En la actualidad, el aluvión de nuevos titulados que producen las universidades está saturando rápidamente el mercado y poco a poco habrá que aceptar que los estudios de traducción e interpretación son como los de derecho, medicina o económicas en el sentido de que sólo una parte de los que los finalizan encuentra trabajo. La demanda social (de los estudiantes y sus familias) para los estudios ha superado a la demanda social (de las empresas y el mercado). Unos estudios que han estado de moda y para los que en ningún lugar faltaban candidatos están experimentando ya un retroceso en la demanda una vez que se ha alcanzado prácticamente el techo de número de centros, las perspectivas profesionales son cada vez más desalentadoras y la situación se agrava con el descenso demográfico que por segundo año consecutivo afecta a las universidades.

PROGRAMACIÓN

La materia

Materias y actividades comprendidas en el perfil de la plaza

Siendo el perfil de la plaza a concurso «Traducción General del Inglés al Español» e inscribiéndose en el marco de la Licenciatura de Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada, según el Plan de Estudios aprobado en 1994, podemos distinguir las siguientes asignaturas y actividades relacionados con la misma:

Asignaturas comprendidas

- *Traducción General A-B/B-A Inglés-Español, 0T+3P créditos. Segundo año.* Sirve como complemento de formación para la pasarela. El BOE de 27-12-93 establece los complementos de formación obligatorios para los alumnos que proceden de otros estudios a través de la pasarela; dichos contenidos son los troncales del plan de estudios para Traductología, Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación y Traducción General. Sirve como obligatoria para LAE (TVU; Newcastle, 4 alumnos)
- *Traducción General B-A Inglés-Español, 0T+5P créditos. Segundo año.* Sirve como obligatoria para LAE (Aix-en-Provence, TVU y Newcastle, 4 alumnos). Esta asignatura y la anterior han estado unidas en Granada hasta hace dos años en una sola asignatura, Traducción General B-A, de 7 créditos. La reforma ha sido una imposición de la aplicación estricta de lo establecido en el Plan de Estudios.
- *Traducción General C-A Inglés-Español, 2T+8P créditos. Tercer año.* Sirve como obligatoria para LAE (Aix, 13 alumnos) y LAE (Passau, 6 alumnos)
- *Traducción General C2-A Inglés-Español, 0T+6P créditos. Optativa.*

Pruebas comprendidas

- *Examen de Fin de Carrera, 6 créditos. Cuarto año.* El examen ha comprendido hasta ahora una prueba obligatoria de traducción general B-A y otra de traducción general C-A. A partir de las próximas convocatorias, se realizarán tan sólo dos pruebas en el

examen y estas traducciones generales tan sólo forman parte de una elección múltiple.

- *Proyecto de Fin de Carrera, 6 créditos. Cuarto año.* El Examen de Fin de Carrera y el Proyecto de Fin de Carrera constituyen una única opción que recibe la consideración de asignatura obligatoria en nuestro Plan de Estudios. Sirve para LAE (Granada).
- *Nombramiento de intérprete jurado del Ministerio de Asuntos Exteriores:* el examen del Ministerio consta de pruebas de traducción general directa e inversa, y la traducción general, como parte de la licenciatura que puede dar paso al nombramiento «automático» como intérprete jurado, también puede considerarse como uno de los elementos de formación que conducen al mismo.

Asignaturas que les sirven de apoyo lingüístico

- Expresión Oral A (Español), Primer año, 1T+2P créditos.
- Expresión Escrita A (Español), Primer año, 1T+2P créditos.
- Lengua B (Inglés), Primer año, 0T+9P créditos.
- Gramática B (Inglés), Primer año, 3T+0P créditos.
- Lengua CI (Inglés), Primer año, 4T+8P créditos.
- Lengua CII (Inglés), Segundo año, 4T+8P créditos.
- Lengua CIII (Inglés), Libre Configuración Específica, 9 créditos.
- Lengua CIV (Inglés), Libre Configuración Específica, 7,5 créditos.
- Lengua BII (Inglés), Libre Configuración Específica. 6 créditos.
- Variedades del Español, Libre Configuración Específica, 6 créditos.

Asignaturas que les sirven de apoyo conceptual

- Civilización A (Española), Primer año, 3T+1P créditos.
- Civilización B (Países de Habla Inglesa), Primer año, 6T+2P créditos.
- Civilización C (Países de Habla Inglesa), Segundo año, 6T+2P créditos.
- Civilización C2 (Países de Habla Inglesa, 6T+2P créditos, Optativa.

Asignaturas que les sirven de apoyo traductológico

- Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación, Primer año, 6T+0P créditos.
- Traductología, Segundo Año, 4T+0P créditos.

Asignaturas que les sirven de apoyo instrumental

- Documentación Aplicada a la Traducción, Primer año, 0T+5P créditos.
- Informática General, Primer año, 1T+3P créditos.

Asignaturas sobre las que se proyectan

- Traducción Especializada B-A Inglés-Español, Tercer año, 2T+8P créditos.
- Traducción Especializada Científica y Técnica B-A Inglés-Español, Cuarto año, 1,5T+5,5P créditos.
- Traducción Especializada Económica y Jurídica B-A Inglés-Español, Cuarto año, 1,5T+5,5P créditos.
- Traducción Especializada Científica y Técnica C-A Inglés-Español, Cuarto año, 1T+5P créditos.
- Traducción Especializada Económica y Jurídica C-A Inglés-Español, Cuarto año, 1T+5P créditos.
- Traducción Audiovisual, Segundo Ciclo, 4,5T+0P créditos, Libre Configuración Específica.
- Técnicas de Interpretación Consecutiva Inglés-Español, Tercer año, 4T+4P créditos.
- Técnicas de Interpretación Simultánea Inglés-Español, Tercer año, 4T+4P créditos.
- Interpretación de Conferencias B-A, Inglés-Español, Cuarto año, 1,5T+4,5P créditos.
- Interpretación de Conferencias C-A, Inglés-Español, Cuarto año, 1,5T+4,5P créditos (los 12 créditos de las dos asignaturas anteriores más 8 créditos correspondientes de interpretación inversa suman los 20 créditos establecidos en el Plan de Estudios para la materia de Interpretación de Conferencias).
- Interpretación Simultánea Científica y Técnica A-B Inglés-Español, Cuarto año, 0T+4P créditos.
- Interpretación Simultánea Científica y Técnica A-C Inglés-Español, Cuarto año, 0T+4P créditos.
- Interpretación Simultánea Económica y Jurídica A-B Inglés-Español, Cuarto año, 0T+4P créditos.
- Interpretación Simultánea Económica y Jurídica A-C Inglés-Español, Cuarto año, 0T+4P créditos.

Nuestra programación se va a basar pues en las asignaturas que incluyen la denominación de «Traducción General Inglés-Español». Todas ellas tratan de la traducción escrita directa del inglés al español.

El perfil de la plaza no es propio de una disciplina (la disciplina en la que se enmarca sería la de Estudios de Traducción) ni es propio de un área de conocimiento (se enmarca en el área de Traducción e Interpretación) ni es propio de una asignatura (pues comprende varias). No existe por tanto ni un marco epistemológico ni teórico específicos ni un marco de investigación propio puesto que los comparte con otra serie de materias relacionadas con la traducción e interpretación.

Todo lo relacionado con la traducción parece presentarse con límites imprecisos, con contenidos mal definidos. No hay probablemente dos cursos con la misma denominación o dos grupos del mismo curso impartidos por diferentes profesores que sean iguales; los ámbitos del área de conocimiento en diferentes universidades (las asignaturas adscritas al área) no pueden ser más dispares. Esta situación contrasta fuertemente con la de otras disciplinas donde los planes de estudio, los contenidos de las asignaturas, el ámbito de las áreas de conocimiento presentan muy poca variación; los perfiles de las plazas a oposición son homogéneos y previsibles. Podemos pensar en Derecho, donde dos asignaturas de Derecho Penal se van a parecer como dos gotas de agua (siguen el articulado del Código), o en la Zoología, la Anatomía, la Óptica o los Materiales de Construcción. En todas estas materias se podrán imponer temarios para las oposiciones sin problemas porque existe consenso sobre sus contenidos; la situación en el área de traducción e interpretación, si se impone un temario, puede ser por el contrario caótica. Nuestra situación se acerca más a la de otras disciplinas donde no existen unos principios teóricos comúnmente aceptados por su juventud o por cuestiones de carácter epistemológico (así puede ocurrir en psicología, en crítica literaria, en lingüística o en historia).

La mayor parte de las propuestas didácticas publicadas para cursos de traducción e interpretación (Delisle, 1980; Gile, 1995; Robinson, 1997; Kussmaul, 1995, por ejemplo) hacen abstracción del marco general en el que se inscriben e integran en una única propuesta de curso todas las necesidades y recursos precisos para la formación del traductor a un nivel determinado. Los proyectos docentes en nuestro país deben ser más realistas y plantear que la formación del traductor tiene un antes (formación previa) y un después (exigencias profesionales) y que el curso a describir y proponer no es más que una pieza dentro de un complicado sistema de relojería que es el plan de estudios. Así, existen instrumentos de apoyo teórico fuera de los cursos de traducción, existen elementos de orientación profesional dentro del currículum, la formación como traductor no se recibe exclusivamente en el curso objeto de descripción sino también en cursos, en

nuestro caso de traducción inversa, o de traducción con la lengua C, o de traducción especializada. Tampoco podemos olvidar que la clase de traducción general directa es también una ocasión en la que constantemente se ponen a prueba y a revisión los conocimientos del alumno en las dos lenguas entre las que se trabaja, los sistemas culturales e institucionales correspondientes, los conceptos teóricos, etc. Es preciso pues un enfoque global cuando se elabora un proyecto docente como el nuestro, que parta del marco real para llegar a la programación y que normalmente ha de ofrecer propuestas y resultados muy diferentes a los producidos cuando se llega a un propuesta de curso partiendo exclusivamente de un marco teórico. Estas últimas ofrecen aportaciones en la forma de hipótesis que abren nuevas vías a experimentar en la práctica docente pero difícilmente van a encontrar una aplicación práctica directa.

Independientemente de la distorsión que, a nuestro modo de ver, se produce cuando se ofrecen propuestas didácticas derivadas de modelos teóricos que —a pesar de resultar escasamente predictivos y explicativos— se utilizan como teorías científicas a cuyos postulados se tiene que ajustar cualquier desarrollo o aplicación, estas propuestas presentan otra seria deficiencia: no se ajustan a los recursos específicos de los que se dispone en la realidad para la formación de traductores. Esto es evidente en lo que se refiere a los recursos curriculares y a los recursos materiales; nadie lo discutiría en cuanto a las condiciones específicas de los alumnos, pero nos interesa resaltar otro aspecto que se suele olvidar: la disponibilidad de profesorado y sus características es un elemento crucial a la hora de materializar un curso de traducción.

Efectivamente, incluso aunque partiéramos de posiciones teóricas comunes, aun cuando diseñáramos contenidos para las necesidades de un tipo determinado de alumno dentro de un currículo dado, en una situación estructural determinada y para un mercado definido, los resultados en la programación de los cursos pueden resultar muy diferentes dependiendo de las características y circunstancias del profesor a impartirlos. Serán factores determinantes su formación académica, su experiencia profesional como traductor, su experiencia profesional como formador de traductores, el marco teórico al que se acoge, los materiales de que dispone y sus propias inclinaciones y gustos personales. Los que nos dedicamos a esta profesión sabemos que obligar a un profesor a impartir un curso con la programación y los materiales de otro puede llegar a ser una cruel tortura o una circunstancia paralizante. Prueba evidente de este margen de

discrecionalidad es que los enfoques, contenidos y materiales de los cursos aquí comprendidos varían siempre en el diseño y oferta de cada profesor.

El elemento de homogeneización de contenidos más eficaz que apreciamos es el de la formación de «escuelas»: al ser contratados como profesores antiguos alumnos de nuestras facultades, estos alumnos introducen elementos de valiosa renovación en los contenidos y metodología pero al mismo tiempo otra parte de sus programas resulta en grado importante herencia de la formación que recibieron de sus profesores.

Traducción general frente a traducción especializada; el tema

Traducción general es una categoría que se define de maneras diferentes dependiendo de las situaciones. El perfil que le asigna el plan de estudios de la licenciatura de la Universidad de Granada es «Análisis de textos no especializados. Traducción General A-B y B-A». Parece ser que la traducción general debiera definirse en relación a la traducción especializada, pero su perfil tampoco nos lleva muy lejos: «Traducción B-A y A-B de textos especializados, con aplicación de bases teóricas, terminología y documentación». Los problemas de definición parecen proceder de que ésta se basa en el tipo de textos que se traducen y las categorías de textos generales y textos especializados tampoco están bien definidas. El único marco de referencia claro que tenemos es un marco administrativo: la traducción especializada en el plan de estudios es la científica, la técnica, la económica y la jurídica; independientemente de la dificultad de definir estas categorías, sería absurdo en todo caso interpretar que la intención del plan de estudios es la incluir bajo «traducción general» a todas las demás modalidades de traducción escrita.

Hasta hace no mucho se venía aceptando de forma generalizada que un texto especializado es el que sirve de instrumento a la comunicación entre especialistas sobre temas de su especialidad. Según estas coordenadas se definían también las terminologías y los lenguajes de especialidad. El avance en el estudio de este tipo de comunicación ha modificado los esquemas al incorporar la variación como un fenómeno que se produce también en la comunicación especializada. Así,

En todo caso parece que la perspectiva más clarificadora y la más útil de todas puede ser la que parte de la comunicación de información especializada, comunicación que puede tener como **protagonistas** a combinaciones diversas (especialista a especialista, especialista a político, especialista a lego, especialista a comprador, especialista a

usuario); estos tipos de situación comunicativa se realizan a través de los **vehículos** más adecuados (revista especializada, manual, folleto de instrucciones para usuario, informe, etc.), a los corresponden **géneros** más adecuados (artículo científico, abstract, ensayo, artículo de divulgación, etc.) y **formatos** que les resultan más propios, y la intersección de los parámetros de interlocutores, vehículo, género y formato con el tema sobre el que gira el evento comunicativo determina la terminología (y la fraseología) a utilizar. (Mayoral, 1997: 98).

También se pueden encontrar en la literatura especializada otro tipo de variantes como las dialectales, las idiolectales, etc. Asimismo se observa cierta ósmosis entre la lengua general y las lenguas de especialidad:

La lengua de especialidad y la lengua general muestran ósmosis en ambos sentidos, esta ósmosis se manifiesta asimismo entre las lenguas correspondientes a varios campos especializados.

Los conceptos especializados son utilizados en la comunicación tanto por legos como por especialistas. La comunicación de conceptos especializados se da entre todas las diferentes combinaciones de interlocutores que se pueden establecer según diferentes niveles de especialización. La terminología aparece en numerosos y muy diversos tipos de publicaciones dependiendo de quiénes son los protagonistas en la comunicación.

(Mayoral, 1997b [1992]: 218).

No nos sirve por tanto, por demasiado imprecisa, la definición que establece que textos generales son los que hablan de experiencias de la vida común con palabras que todo el mundo usa y que textos especializados son los que hablan de conceptos familiares sólo a los especialistas con palabras que sólo usan los especialistas de esos temas. Prácticamente cualquier tema especializado es tratado por no especialistas en situaciones de comunicación no especializada (economía, medicina, electrónica, ingeniería, etc.) al tiempo que se puede constatar de forma constante la presencia en la comunicación especializada de elementos que se considerarían más propios de la comunicación no especializada (metáforas, variación, efectos estéticos, funciones expresiva y vocativa, etc.). Esta situación tiende a potenciarse conforme la cultura general de los ciudadanos incorpora más elementos especializados.

Dentro de los diferentes niveles o estratos de la comunicación especializada, parece sensato pensar que habría que reservar para la traducción especializada aquel en el que el emisor y el destinatario son especialistas en el tema; también parece claro que aquellos casos de comunicación entre no especialistas sobre temas no especializados o sobre

temas especializados deban reservarse a la traducción general. Las situaciones de traducción mal definidas desde el punto de vista de estas categorías previas serían aquellas en las que un especialista se dirige a un destinatario no especialista o aquellas situaciones en las que un mediador del conocimiento especializado (periodista, divulgador, profesor, vendedor, publicista, fabricante, político, documentalista, redactor, traductor) se dirige a un consumidor o destinatario no especialista. Un texto de divulgación puede ser traducido en traducción general o en traducción especializada; un artículo periodístico sobre un tema científico puede ser traducido en ambos cursos, un ensayo de historia también. La especialización es pues una compleja cuestión de grado que depende de factores múltiples como los interlocutores, el vehículo de comunicación, el género, etc., y no sólo del tema. En relación a un mismo tema podemos encontrar enunciados con niveles muy diferentes de especialización.

Jean Delisle (1982: 22-34) se inclina por comenzar la enseñanza de la traducción con lo que denomina «textos pragmáticos». Esta categoría se establece mediante la exclusión de los textos científicos, de los textos técnicos, de los textos muy especializados y de los textos literarios a fin de simplificar al máximo las modalidades de realización de la actividad traductora». Los tipos restantes (artículos de prensa, correspondencia general, folletos explicativos no técnicos, la documentación turística, los informes y documentos oficiales, etc.) serán los textos pragmáticos, que «sirven esencialmente para vehicular una información y en los cuales el aspecto estético no es el más importante».

Algunos enseñantes proponen trabajar con textos periodísticos. Esta categoría de textos periodísticos no resulta operativa pues en ella pueden estar comprendidos textos de tipos muy diferentes, con problemas de traducción muy distintos (opinión, información, literarios, publicitarios, científicos, etc.). Si lo que se pretende es huir de la especialización utilizando vehículos de amplia difusión como los periódicos diarios, se suele incurrir en una selección de textos con contenidos en la cultura e instituciones extranjeras de origen que resultan muy poco familiares o totalmente desconocidos para el lector español y para el traductor y la corrección de los traducciones de los alumnos se convierte más en una evaluación de sus conocimientos culturales que en una evaluación de su capacidad de resolver problemas de traducción en general; si lo que se pretende es huir de los vocabularios especializados, se termina convirtiendo en el núcleo de la evaluación el desconocimiento por parte del alumno de

términos institucionales muy raros o de la jerga periodística más moderna y más efímera en el país de origen.

El criterio de los tipos de texto no parece resultar por tanto muy eficaz (especialmente cuando no existe una tipología textual universalmente aceptada por los estudios, profesionales y profesores de traducción). De hecho, diferentes enseñantes utilizan tipos de textos diferentes en sus cursos de traducción general (textos pragmáticos en Delisle, textos literarios, combinación de diferentes tipos de textos).

Especial mención merece el problema de la tipología de los textos. Las categorías con las que se trabaja son de extracción diversa (crítica literaria, análisis del discurso, géneros periodísticos, consuetudinarias) y cuentan con varios problemas. Además su solapamiento, (podemos estarnos refiriendo a un mismo texto simultáneamente como «texto general», «literario», «expresivo», «editorial» o relativo a los libros o «periodístico») cada una de estas categorías está mal definida incluso dentro de su mismo campo. El concepto de «texto literario» es objeto de fuerte y eterna polémica y no hay consenso sobre su definición, lo mismo que ocurre para «texto jurídico» y ambas categorías pueden incluir textos cuya traducción exija planteamientos muy diferentes. Una buena parte de los textos mercantiles abordados dentro de los bloques de traducción económica se podrían tratar en el bloque de traducción jurídica y, en la práctica, ambos bloques tienen un grado elevado de solapamiento. Parece, pues, razonable abordar la enseñanza de la traducción no desde tipologías adoptadas sino desde problemas específicos o presentes en cada texto y dar una caracterización individual a cada texto concreto. Esto choca con la imposición administrativa de los perfiles y denominaciones de las materias y asignaturas, que fuerza de alguna manera los contenidos didácticos imponiendo una ordenación mixta por nivel de especialización (traducción general, traducción especializada) y por temas (jurídico, económico, científico, técnico), cuyos contenidos se resuelven normalmente por decisiones individuales de los profesores encargados de los diferentes bloques con un grado de coordinación insuficiente entre sí. La aceptación de una tipología por todo el mundo de la traducción resultaría útil en cuanto a la homogeneización de contenidos y de criterios pero seguiría sin producir resultados formativos idóneos. Se puede afirmar, en general, que la tipología de modalidades de traducción a la que se refieren los planes de estudio (general, especializada, económica, jurídica, científica, técnica, literaria en otras universidades) deriva exclusivamente de una tipología determinada de los textos que se traducen y que estas tipologías no

describen con exactitud las situaciones profesionales de traducción ni los textos que en ellas se traducen; en nuestra opinión, hay una servidumbre excesiva en las tipologías aludidas respecto al tema, fruto de concepciones distorsionadas y ya atrasadas sobre lo que es la especialización tanto en la traducción como en la comunicación y el lenguaje.

Sustituir el criterio de la especialización por el de la función del texto no ayuda a resolver el problema dada la multifuncionalidad de los textos y el hecho de que no es posible concebir una función en sí, inherente, de un texto, fuera del contexto comunicativo en que se ha producido o se va a producir; reservar uno o varios tipos de función dominante para cada uno de los niveles de traducción general o especializada nos limitaría mucho en nuestras posibilidades, dado que muchos aspectos a tratar en los cursos son independientes de la función dominante y que la denominación de los cursos nos llevaría inevitablemente a asimilar nivel de especialización con función, lo cual no es correcto. Dependiendo de los enfoques, una parte de los cursos actuales de traducción general se centra preferentemente en textos con función predominante informativa (noticias periodísticas) en tanto que otra parte de estos cursos se centra preferentemente en textos con función predominante expresiva (periodísticos de opinión, literarios).

En realidad, los textos utilizados en la formación deberían ser considerados herramientas de trabajo y no fines que contribuyen a definir los objetivos del curso de traducción general. Desde este punto de vista, lo que hay que preguntarse en primer lugar a la hora de definir el curso no es qué tipo de textos se van a traducir sino qué problemas se quiere enseñar a resolver. Así, debemos plantearnos en primer lugar los objetivos didácticos de este curso.

En el diseño de un curso de traducción se debería ser siempre especialmente cuidadoso con no confundir elementos pertenecientes a niveles diferentes de análisis, todos ellos a considerar:

- ❑ Las habilidades y recursos profesionales a adquirir y desarrollar (por ejemplo, la mediación lingüística).
- ❑ Los elementos pedagógicos que ayudan a adquirir las habilidades y los conocimientos (por ejemplo, los textos y las tareas).
- ❑ Los elementos teóricos que contribuyen a la adquisición de las habilidades y los conocimientos (por ejemplo, el análisis de discurso).
- ❑ Los elementos administrativos en los que se desarrollan las actividades docentes (por ejemplo, las asignaturas).

La confusión de planos es fácil cuando se parte de la idea de una relación biunívoca entre los elementos pertenecientes a diferentes planos y/o de una jerarquía entre los planos (por ejemplo cuando se subordina la docencia a la teoría). Existen ciertas correspondencias entre elementos de los diferentes planos, pero los correlatos son en gran medida parciales (por ejemplo, no todos los problemas, recursos y habilidades de la práctica profesional tienen un correlato directo en el plano de la teoría). Los elementos pedagógicos tienen una dinámica propia impuesta también por las habilidades profesionales a adquirir y por las normas generales del aprendizaje que no coincide con la dinámica de los elementos teóricos y, a veces, con la de los elementos administrativos.

Objetivos didácticos del curso de Traducción General

Nuestros cursos se hallan inscritos dentro de un plan de estudios que se propone un doble objetivo:

1. *Formar traductores semiespecializados*
2. *Dar acceso a un nivel académico superior de tercer ciclo*

Esta Licenciatura sirve también a otros fines:

3. *Formar traductores especializados procedentes de otras titulaciones*

4. *Formar parte de la Carrera de Lenguas Aplicadas Europa*

5. *Ser un elemento en la formación de alumnos de intercambio procedentes de estudios de lenguas extranjeras, lenguas aplicadas y estudios de traducción e interpretación de todos los países del mundo.* En este caso y en el de LAE, un curso que por definición es de traducción directa se convierte necesariamente en curso de traducción inversa. Esto implica que la asignatura debe servir a los alumnos extranjeros para:

5.a. *Facilitar el aprendizaje del español a niveles intermedios y avanzados*

5.b. *Servir de formación en la traducción inversa para alumnos extranjeros con el español como segunda, tercera o cuarta lengua*

6. *Formar parte de los contenidos de libre configuración específica de otras titulaciones de la Universidad de Granada.* Las asignaturas de traducción general B-A son el primer contacto que nuestros alumnos de la Licenciatura tienen con la traducción y esto sí nos puede ayudar a definir objetivos pues tendrá que cumplir con la necesidad de:

7. *Introducir a los problemas más generales de la traducción.* No es así con las asignaturas de Traducción C-A, donde se supone que los alumnos ya se han familiarizado con esos problemas en su Traducción General C-A y donde el fin principal será:

8. *Practicar con la segunda lengua extranjera lo que ya han aprendido a hacer con su primera lengua extranjera.* Estas asignaturas son seguidas por asignaturas de Traducción Especializada, por lo que podemos incluir como fin:

9. *Preparar para la traducción especializada,* reservando para ésta los problemas más específicos del trabajo con conceptos especializados y la documentación correspondiente (en realidad, los problemas de terminología, especialización y documentación son cuestión de grado pues, como ya hemos señalado, en todos los textos pueden aparecer conceptos y términos especializados; preferimos tratar este asunto como una cuestión de énfasis que como una cuestión absoluta).

Si consideramos que la traducción general no sólo tiene un carácter instrumental sino que se justifica por sí misma y tiene una proyección profesional directa, tendremos un nuevo objetivo para ella:

10. *Introducir a la práctica profesional de aquellas modalidades de traducción excluidas de los cursos de traducción especializada (jurídica, económica, científica y técnica)* Nosotros apoyamos esta postura, pues existen modalidades de traducción como la literaria, la turística, la audiovisual o la editorial que parecen apoyarse directamente en los contenidos de los cursos de traducción general (los contenidos específicos de lengua común y experiencias universales).

La práctica de la enseñanza de la traducción nos ha llevado a concluir que un elemento importante del aprendizaje reside en la toma de contacto (análisis, traducción) con los diferentes tipos de textos que se pueden encontrar en la futura práctica profesional (para algunas propuestas de curso como la de Zaro y Truman (1998), llega a convertirse en el hilo conductor). No es de extrañar esta propuesta, de carácter extensivo, dado que las convenciones de género juegan un papel crucial (no el único a considerar, por supuesto) en la traducción. El trabajo con un tipo de textos especializados no sólo sirve para ser más competente en ese tipo de traducción sino que contribuye a desarrollar las habilidades necesarias para trabajar en general con tipos especializados de traducción, tiene un valor paradigmático. Pero, al mismo tiempo, no podemos olvidar que para algunos tipos de textos, como los comerciales, la familiarización con el modelo textual supone una experiencia y un conocimiento de gran valor para abordar la traducción profesional de nuevos textos del mismo prototipo. Se trabaja, pues, en una doble línea, la extensiva (que ha de cubrir la mayor parte de las posibilidades profesionales futuras) y la intensiva (que tiene el alcance limitado del nivel de especialización del perfil del traductor). De forma empírica, hemos podido constatar que una

parte de los profesionales más respetados de la traducción son igualmente diestros en campos muy alejados de la traducción, como el literario y el jurídico, lo cual vendría a constatar que las competencias para la traducción especializada y la traducción general no son excluyentes, aunque en buena parte de los casos no se den al mismo tiempo. En todo caso pensamos que proponer a los estudiantes una tipología de modalidades de traducción muy estricta resulta contraproducente pues algunos nuevos traductores e intérpretes que las interpretan con excesivo dogmatismo en ocasiones durante su ejercicio profesional intentan imponerlas a clientes y empresas, perjudicando seriamente la relación entre el profesional y el cliente.

En los exámenes de fin de carrera de Granada se ha constatado un descenso del nivel en traducción general sufrido por los estudiantes desde su segundo año hasta la terminación de los estudios; esto apoyaría la opinión de que existe una habilidad en traducción general independiente de la habilidad en la traducción especializada. La misma inclusión de un ejercicio de traducción general en este examen parece confirmar esta opinión. En todo caso este examen confiere a nuestros contenidos la finalidad de:

11. *Garantizar un nivel de salida digno en la traducción profesional con textos generales.*

Los objetivos son demasiado numerosos, diversos y contradictorios para poder tenerlos todos en su debida consideración a la hora de diseñar el curso. Por ello, es necesario otorgar prioridades que permitan simplificar el diseño, aun a costa de sacrificar algunos intereses. Si combinamos el hecho de su denominación y perfil con el de la presencia mayoritaria de alumnos españoles no procedentes de otras titulaciones, nuestros objetivos principales, según un orden prioridades, se pueden reducir a:

1. Introducir a los problemas generales de traducción (en colaboración con los cursos de traducción general inversa) desde la práctica de la traducción del inglés al español
2. Proporcionar la base para la introducción en la traducción especializada
3. Desarrollar habilidades profesionales en la traducción de textos generales

La traducción general inglés-español como actividad profesional

De la discusión del punto anterior se deduce que en nuestra opinión existen situaciones de trabajo profesional en las que se trabaja principalmente con textos de bajo nivel de especialización para las que los cursos de traducción general pueden contribuir a capacitar.

Así, en la traducción audiovisual se da un predominio de la traducción de diálogos basados en situaciones y elementos de la vida corriente (también se pueden dar productos con un alto nivel de especialización, aunque no es la situación predominante). Este rasgo se da también en una parte de la traducción literaria, de forma casi total en el caso de teatro y de forma importante en otros géneros como la novela o el cuento. Los diálogos y su traducción tienen elementos propios y característicos que los distinguen de otros tipos de comunicación o de traducción. En realidad, una buena parte de los productos audiovisuales se pueden considerar productos literarios.

En la traducción de algunos productos informáticos y multimedia (educativos, entretenimiento) también se da de forma importante el trabajo con textos de bajo contenido especializado.

En la traducción editorial se dan muchas situaciones de trabajo con textos de nivel alto de especialización (a los que menos acceden los traductores profesionales) pero también hay un volumen importante de trabajo con textos con bajo nivel de especialización. Incluye este grupo no sólo a los textos literarios sino también muchos textos de divulgación, educación y entretenimiento.

Una parte de los géneros periodísticos incluyen también este tipo de textos y lo mismo se puede afirmar en general de los textos publicitarios, de muchos mensajes de instrucciones para los ciudadanos, etc.

Una situación especial, a caballo entre la traducción general y la traducción especializada, es aquella en la que el traductor tiene que actuar de puente entre un discurso con un nivel alto de especialización y un destinatario sin capacidad para comprender este discurso especializado. Es el caso cuando el encargo de traducción exige un cambio de destinatario o de función radical. Es el caso de la interpretación ante los tribunales, cuando el intérprete traduce lo que dice un juez para que lo comprenda un reo. Una buena parte de las situaciones de mediación lingüística de la interpretación social (*community interpreting*) cae bajo esta situación. A niveles intralingüísticos es el caso de la producción del *Plain English* o del español llano en los documentos en los que se comunican la administración y los ciudadanos o las entidades financieras y los ciudadanos. Para el traductor, las habilidades de comprensión deben ser las del traductor especializado, las habilidades de expresión deben ser las del traductor especializado en la lengua general y las habilidades de traducción son especiales y más exigentes que en otras situaciones de traducción.

La combinación de todas estas actividades profesionales de traducción (e interpretación) constituye un segmento significativo del mercado que hace que no sea descabellada la idea de una especialización en traducción de textos con bajo nivel de especialización que resulte útil en el ejercicio profesional de las actividades referidas.

Como se puede deducir de alguno de nuestros trabajos en los que hemos analizado aspectos de la traducción especializada (Mayoral, 1997-98, 1990), tenemos la opinión de que el problema de la traducción de textos como los jurídicos, los económicos, los científicos, los técnicos o las actas de reuniones de organismos internacionales es básicamente un problema de documentación, entendiendo «documentación» en su sentido de acceso a conocimientos especializados, en el caso de la traducción de acceso a conocimientos lingüísticos y extralingüísticos con los que se está poco o nada familiarizados. Si a este problema le añadimos el de la familiaridad con las convenciones de género específicas de los textos y los requisitos especiales de algunas modalidades de traducción como la jurada, la audiovisual o la localización (todas las traducciones funcionan bajo requisitos, lo que ocurre es que el conjunto de condiciones más general lo aplicamos por defecto y lo percibimos como no marcado), en todo lo demás no somos capaces de apreciar diferencias cruciales entre los problemas y soluciones de diferentes tipos de traducción escrita. Las diferencias, cuando existen, son tan sólo cuestiones de grado. Parece corroborar este punto de vista la constatación del hecho (véase Mayoral: inédito-e) de que las aportaciones de los estudios de traducción a modalidades de traducción consideradas como especializadas es decepcionantemente escasa si se tienen en cuenta las décadas de intenso trabajo en los estudios de traducción y la vastísima experiencia profesional acumulada. Así es cierto para casos como la traducción audiovisual, la traducción jurídica o la traducción científica y técnica. Los estudios existentes hasta el momento no dicen prácticamente nada nuevo respecto a lo que la mera descripción de la práctica puede aportar. Tampoco se han presentados teorías particulares, por lo que cabe pensar en que, básicamente y desde el punto de vista de la teoría, al hablar de unos o de otros tipos de traducción estamos hablando de lo mismo. Esta reflexión nos refuerza en nuestra creencia de que, si buscamos el rigor y la eficacia, es necesario un enfoque más global en el diseño curricular y en la enseñanza de la traducción, que hasta ahora se han basado fundamentalmente en la doble articulación de los conceptos de tema y de especialización

Traducción directa y traducción inversa

Son conceptos relativos desde el punto de vista del traductor, pues la actividad que para alguien resulta de traducción directa para otro puede resultar de traducción inversa; incluso, en el caso de un traductor bilingüe, el concepto pierde mucha de su precisión; de hecho, ya está muy extendida la denominación «traducción a la lengua no principal del traductor» para la traducción inversa, al ser considerada más ajustada a la realidad. Desde el punto de vista del mercado, es una distinción que depende en gran medida del caso geográfico concreto al que nos refiramos y que evoluciona constantemente. Desde el punto de vista teórico, no parece existir ninguna distinción entre ambas categorías, pues éstas se basan principalmente en la competencia del traductor. Desde el punto de vista de los elementos formativos, la situación es compleja, dada la variedad de estudiantes y de objetivos a la que nos hemos referido; si concretamos los recursos a los docentes, en la Universidad de Granada la separación es muy clara, pues el profesorado de traducción e interpretación imparte clases trabajando sólo hacia su lengua materna. Desde el punto de vista administrativo y curricular, la distinción es clara en la Universidad de Granada (no tanto en las Facultades enclavadas en ámbitos con lengua vernácula), pues existen asignaturas cuya denominación deja muy claro que trabajan en un solo sentido lingüístico.

Respecto a la traducción directa y la inversa en el mercado profesional, citaremos nuestras palabras (Mayoral y Kelly, 1997: 22-3):

Las actitudes hacia este tipo diferente de traducción [la traducción hacia la lengua no principal del traductor] varía para los diferentes países, dependiendo de varios factores como la cultura de traducción existente en el país, el dominio de lenguas extranjeras, la presencia en el país de hablantes de la lengua extranjera en cuestión, etc. Así, encontramos países en los que se prepara a los traductores para trabajar en ambos sentidos (a y desde su lengua nativa o principal); son ejemplos Dinamarca, Argentina o Rusia. En el otro extremo, encontramos países donde no traducir nunca a una lengua no principal ha dejado de ser una cuestión práctica para convertirse en una cuestión de ética profesional, por ejemplo el Reino Unido.

En España, la norma ha sido siempre la recomendación al traductor de trabajar sólo hacia su lengua materna, pero la situación real del mercado y su evolución durante los últimos años han dado lugar a que en ciertos campos el volumen de trabajo de traducción hacia lenguas diferentes al español haya adquirido una dimensión considerable. Un campo para el que esto es especialmente cierto es el del turismo, en el que tradicionalmente los traductores profesionales tenían una escasa presencia con la consecuencia de que la calidad de

la traducción ha sido tradicionalmente baja; la creciente (y muy deseable) profesionalización del mercado en este sector ha llevado de forma natural a un incremento en el volumen de trabajo hacia las lenguas de los principales mercados turísticos (principalmente inglés, francés y alemán).

Un segundo campo en el que se presenta la misma situación es el de los textos científicos, especialmente los producidos por investigadores españoles, que se ven obligados cada vez más a publicar en lenguas extranjeras, sobre todo en inglés, si quieren difundir su trabajo. De hecho, esta tendencia es tan fuerte que durante los últimos años incluso publicaciones periódicas especializadas publicadas en España han empezado a exigir que todos los trabajos estén redactados totalmente en inglés para su publicación. Este incremento en la demanda de traducción hacia lenguas diferentes al español ha coincidido en parte, como ya hemos señalado, con la llegada al mercado español de profesionales procedentes de otros lugares de la Unión Europea con otras lenguas maternas y una formación idónea para hacer frente a esta demanda. Nuestra experiencia es no obstante que no todas las combinaciones lingüísticas se encuentran en toda España, con lo que a menudo se pide a los profesionales españoles que trabajen hacia lenguas diferentes a la suya materna.

Esto lleva algunos profesionales a pensar que esta creciente presencia de profesionales con otras lenguas maternas y el hecho que el mercado único europeo ha reducido los quince mercados nacionales de la UE a un solo mercado europeo son factores que llevan lentamente a la desaparición de la distinción que hemos discutido entre la traducción a y desde la lengua no principal del traductor, cuestionando de este modo el enfoque que los programas de formación aplican en la actualidad a este respecto. Así se pone en entredicho la suposición comúnmente aceptada en estos momentos de que los programas de formación proporcionan profesionales para un mercado nacional, o para un mercado con una lengua principal claramente definida. Así podría ser el caso hasta cierto punto y especialmente para sectores definidos del mercado, pero también es cierto que cualquier cambio en este sentido se va a encontrar probablemente con la una fuerte oposición por parte de los mismos profesionales, especialmente en aquellos países en los el trabajo hacia una lengua diferente a la materna es considerado éticamente inaceptable para los traductores.

En otros trabajos recientes (Mayoral: inédito-i, inédito-h) planteábamos otros indicios relacionados con el teletrabajo en la traducción y cambios en el mercado que corroboran esta tendencia. Los comentarios se referían a la traducción de productos informáticos y multimedia pero pueden extenderse a otros campos de actividad (no a todos):

La generalización del uso de Internet ha variado enormemente el entorno del traductor en este sector profesional, el traductor molesta en los locales de la empresa y ésta prefiere relacionarse con él de forma remota a través de Internet. En estos momentos, el traductor del entorno multimedia puede trabajar para cualquier cliente desde cualquier parte del mundo. Esta afirmación se puede generalizar a prácticamente todos los campos de la traducción, de modo que el traductor ya no se encuentra más atado a un entorno geográfico propio de un mercado de trabajo. Esta afirmación puede resultar especialmente interesante para superar situaciones de aislamiento o insularidad como la de Las Palmas. Una vez especializado y realizados los contactos con los clientes, se puede trabajar para clientes de todo el mundo y desde cualquier parte. Sí es cierto que las exigencias de trabajo en equipo que siempre ha planteado la localización siguen vigentes en la traducción de productos multimedia, por lo que se están desarrollando herramientas y sistemas para que el traductor trabaje en equipo con otros especialistas de forma remota a través de Internet.

El mercado multimedia está alterando también la geopolítica de la traducción. Hasta ahora se había dado un monopolio del inglés en los productos informáticos y audiovisuales pero ahora están apareciendo potentes focos de producción en Europa, con el resultado, entre otros, de que se está incrementando el mercado de la traducción hacia el inglés (traducción inversa para países como el nuestro) (Mayoral: inédito-i).

Ya hemos introducido algunos comentarios sobre la organización académica de los elementos de traducción directa e inversa en la Facultad de Granada, se han separado de forma estanca ambas actividades, con profesorado especializado para ambas ramas y lenguas principales diferentes, diferenciando objetivos y con enfoques metodológicos diferentes. La razón de los diferentes enfoques ha sido la presunción de que la competencia para la traducción inversa ha de ser bastante inferior para los alumnos españoles (que en principio constituyen la mayoría de nuestros alumnos) que la competencia para la traducción directa y la constatación de que en la actividad profesional en nuestro país se traducen preferentemente diferentes tipos de textos en ambos sentidos. No nos parece tan clara la existencia de enfoques metodológicos diferentes, que probablemente se deban fundamentalmente a una deficiente coordinación entre los profesores de ambos bloques o a planteamientos iniciales erróneos. Realmente pensamos que estamos siguiendo una vía en la que los problemas de traducción en gran parte se plantean dos veces, una en el aula de traducción directa y otra en el aula de traducción inversa. Esta situación ofrece ventajas dada la mayor insistencia sobre los contenidos, con la aportación además de puntos de vista diferentes, pero esto se hace sin gran coordinación e incluso

cabe pensar que podría haber cierta distribución de los contenidos entre ambos bloques para hacer el aprendizaje más eficaz. Reiteramos nuestra opinión de que la única diferencia entre la traducción directa y la inversa reside en las diferentes competencias que presentan los alumnos, pero esto no debería afectar a una docencia programada según los problemas y los contenidos. La rapidez con que evoluciona el mercado tanto en lo que se refiere a la demanda de traducción como en la oferta de profesionales puede llegar a imponer además en un futuro no muy lejano un cambio radical en la filosofía actual.

Nuestros estudios de traducción tienen en general un nivel muy elevado de redundancia en los contenidos entre las asignaturas teóricas y las prácticas, las de traducción directa y las de inversa, las de traducción con la lengua B y la lengua C, entre las de traducción y las de interpretación, entre las de contenido lingüístico y las de contenido traductológico, entre las de contenido conceptual y las de contenido traductológico, entre la de Traductología y la de Lingüística Aplicada a la Traducción, entre las de traducción y las de documentación, informática o terminología, entre las de informática, documentación y terminología entre sí... y esta confusión es interpretable desde una enseñanza que basa su estructura administrativa en conceptos y tipologías inexactos y sin correlatos claros en los otros niveles implicados en la traducción (estos solapamientos nos remiten de nuevo a la cuestión de la compartimentación artificial de las enseñanzas y la conveniencia de priorizar la ordenación por contenidos y vuelven a plantear incógnitas de naturaleza epistemológica; en los estudios de traducción y debido a su relación especial con otras disciplinas, funcionamos principalmente con categorías heredadas de disciplinas diferentes y que, por lo tanto, en muchas ocasiones resultan contradictorias o no relevantes para la traducción). Aunque la redundancia en los contenidos dentro de un mismo curso pero también entre los diferentes elementos curriculares constituya un instrumento pedagógico valioso, rentabilizarlo exigiría que esta redundancia fuera consciente, deliberada, coordinada y programada y no fruto de la confusión, el desconocimiento y la casualidad como ocurre principalmente en estos momentos. Cabe añadir que la dinámica de trabajo en nuestras facultades otorga un valor añadido a la redundancia de contenidos en nuestras facultades dadas las prolongadas y habituales ausencias de clase de nuestros alumnos debidas a sus actividades de intercambio, dada la presencia de múltiples alumnos que sólo cursan unas asignaturas determinadas y no todo el currículum por pertenecer a otras universidades, a titulaciones múltiples o proceder de otras titulaciones de la

misma universidad. Nuestra experiencia diaria nos demuestra que no hay que dar por supuesto que todos nuestros alumnos han realizado las actividades que el currículum señala como anteriores y que tampoco hay que dar por supuesto ni siquiera que todos nuestros alumnos han asistido a las clases anteriores de un mismo curso.

Debemos señalar también que se producen grandes diferencias entre los alumnos de primera lengua extranjera inglesa, francesa y alemana, siendo los alumnos españoles de inglés los que en general presentan un dominio más bajo de esta primera lengua extranjera frente a una calidad superior en la producción al español.

Traducción general b-a y traducción general c-a

La gran diferencia entre los alumnos de Traducción General Inglés-Español B-A y los de Traducción General C-A, es que estos últimos ya han realizado los contenidos de traducción general entre su lengua B (francés o alemán) y el español, además de los contenidos correspondientes de traducción inversa; también cuentan con un año más en su formación en general. Esto descarga a la traducción general C-A de la carga de discutir los problemas generales de traducción. Lo mismo que se ha constatado que la persona que ya conoce alguna lengua extranjera tiene más facilidad para aprender otras lenguas nuevas, en el caso de la traducción parece constatarse que la persona que tiene competencia para traducir de una lengua tiene ventajas a la hora de abordar la traducción de una nueva lengua extranjera.

Por otro lado, se parte del presupuesto de que el dominio del inglés (plano de la comprensión) será inferior en los alumnos que tienen el inglés como segunda lengua extranjera que en los que la tienen como su primera lengua extranjera. La situación no es tan universal en cuanto al nivel de inglés, pues para un número de nuestros alumnos que lo tienen como segunda lengua extranjera el nivel es muy alto. En cuanto a las habilidades de traducción adquiridas y los contenidos asimilados, se constata que pueden darse grandes diferencias dentro de una misma facultad entre los alumnos con diferentes lenguas B debido al factor personal que ya hemos señalado para el diseño y desarrollo de los cursos y debido a la diferente formación con la que pueden llegar tras su contacto con la lengua y la cultura extranjera; esto no incluye diferencias derivadas de la naturaleza de las lenguas, porque en un principio los procedimientos y problemas de traducción son los mismos independientemente de los pares de lenguas

implicados. Esto nos lleva a no abandonar totalmente el estudio de los problemas de traducción en el curso C-A, pues insistir presenta ventajas como actividad de repaso para consolidar los conceptos y como actividad para remediar las lagunas del trabajo con su primera lengua y presentar los mismos problemas bajo enfoques diferentes.

Desde el punto de vista del plano profesional, hemos constatado de forma empírica que nuestros titulados que han tenido francés o alemán como lengua C, en una buena parte de los casos, realizan actividad profesional de traducción del o al inglés y sólo ocasionalmente trabajan con su lengua B de la universidad. De aquí se pueden deducir cuestiones que afectan al diseño curricular pero también conclusiones que nos indican que debe haber una mayor aproximación entre las traducciones con las lenguas B y C.

Para aquellos alumnos que no tienen un nivel elevado de inglés, la clase de traducción general C-A puede tener otra utilidad: como clase avanzada de lengua extranjera. Este aspecto, al que cuesta trabajo renunciar en base a la denominación y perfil de la asignatura, guarda relación con la utilización de la clase de traducción inversa como clase de inglés avanzado para los alumnos de lengua B inglesa y con la utilización de la clase de traducción general directa como clase de lengua española avanzada para los alumnos extranjeros. En la situación actual, y mucho más probablemente en la que se avecina, el profesor de traducción ha de convertirse necesariamente en un experto en la enseñanza de las dos lenguas entre las que trabaja (en nuestro caso el inglés y el español) pues difícilmente va a evitar que de su clase se haga uso para esos fines.

En conjunto, la clase de traducción general C-A se parece mucho a la clase de traducción general B-A, con una insistencia menor en la discusión de problemas traductológicos generales y con una insistencia mayor en su uso como clase de inglés avanzado. La coordinación entre profesores de diferentes lenguas B parece obligada en base a estas consideraciones si queremos que la reiteración de contenidos entre B-A y C-A sea eficaz, aunque también creemos que en la actualidad esta colaboración es muy mejorable.

Lengua oral y lengua escrita; traducción e interpretación

Siempre partimos de la suposición de que la traducción trabaja en la lengua de partida y en la de la traducción con textos escritos y esto es cierto para una buena parte de las situaciones de traducción pero, como siempre, hay que dejar las puertas abiertas a situaciones que las categorías iniciales no preveen.

En primer lugar, tenemos una modalidad de traducción, la traducción a vista, en la que el texto de partida es escrito pero el texto traducido adopta una forma oral. En algunas ocasiones, la traducción se dicta a un dictáfono o a un magnetófono y luego es transcrita a un papel. Esta es una forma de traducción generalizada en algunas empresas y organismos, por ejemplo, en el Servicio de Traducción de las Naciones Unidas en Nueva York, las traducciones se dictan casi siempre. Hay otros sectores de la traducción que se pueden considerar de interés estratégico para nuestros estudios, como es el caso de la localización de productos informáticos, en los que se está investigando una forma peculiar de traducción a vista como sistema para incrementar la rentabilidad del trabajo de los traductores; se trata de traducción a vista ante el ordenador, es decir, con sistemas de dictado electrónico. La traducción a vista es también una forma de traducción que puede ofrecer soluciones económicas al cliente que sólo está interesado en tener una idea general de lo que dice un texto (personas que están haciendo un trabajo académico, por ejemplo) y que luego puede encargar otro tipo de traducción más cuidada y por escrito; en esta situación, se puede hacer un tipo de traducción informativa donde el traductor da la idea general de lo más importante que el texto quiere decir, de forma resumida. La traducción a vista se suele abordar en las clases de interpretación y no en las de traducción, aunque sería perfectamente asumible en estas últimas. Las exigencias de calidad (nos referimos a las cualidades de la expresión en la lengua de la traducción y no a la calidad del trabajo de traducción) y la forma final que reviste la traducción a vista en el caso de los organismos internacionales o con sistemas de dictado electrónico en realidad parecen más cercanas a la concepción tradicional de la traducción escrita que a la concepción tradicional de la traducción oral.

En otros casos, lo que hace el traductor es partir de un texto hablado para ofrecer una traducción escrita. Puede ocurrir cuando se traduce una película del vídeo, sin guión, o cuando se traducen subtítulos para telediarios. Este trabajo puede implicar una fase intermedia de transcripción escrita del original o saltarse esta fase. Este tipo de trabajo se suele abordar en las clases de traducción audiovisual y no en las de traducción, aunque

sería perfectamente asumible en estas últimas. Finalmente, cabe señalar (Mayoral, 1990: 3) que:

No todas las formas de comunicación oral presentan las características de la lengua oral con la misma pureza, sucediendo lo mismo en el caso de la comunicación escrita y la lengua escrita. Para estas formas de comunicación podemos hablar, por tanto, de grados diferentes de oralidad (o de graficidad si el punto de vista es el inverso).

Habrán formas de comunicación oral con un grado elevado de oralidad (como la conversación informal improvisada) y formas de comunicación oral una oralidad mínima (como los partes informativos de radio y televisión). Asimismo habrá formas de comunicación escrita con un grado mínimo de oralidad (redacción de una ley) o con un grado de elevado de oralidad (diálogos de una novela realista).

Parece un hecho constatado en la práctica de la formación de traductores e intérpretes que la mejor formación para el intérprete pasa por una formación previa como traductor. La ordenación de los contenidos en el plan de estudios en todo caso hace depender en buena parte la formación de intérpretes en contenidos de traducción de traducción general que se cursan con anterioridad a los primeros contenidos específicos de interpretación. De modo semejante los contenidos de traducción especializada y traducción general C-A que cursa el futuro intérprete de forma simultánea los contenidos de interpretación contribuyen a su formación. Esto libera además a los cursos de interpretación del tratamiento de los problemas generales abordados por los cursos de traducción.

Aunque los temas y el tipo de lenguaje con el que se trabaja puedan ser idénticos en interpretación que en traductor, son dos modalidades de traducción en casi todos los casos bien delimitadas, con problemas en parte comunes y en parte diferentes, con métodos de trabajo en parte comunes y en parte diferentes y con enfoques metodológicos que en principio son radicalmente diferentes. La infraestructura, los recursos humanos, las unidades administrativas están claramente diferenciados en la interpretación respecto a la traducción. Respecto a los contenidos teóricos, aunque la opinión general es que debe existir una teoría general que incluya ambas modalidades, las debilidades de las teorías generales, el desarrollo de estudios empíricos diferenciados y la diferente atención que históricamente han merecido por los estudiosos ambas modalidades ha llevado a una situación de desfase en la que observadores externos podrían pensar que se están desarrollando dos teorías especiales. A esta situación contribuye también la puesta en marcha de cursos de «teoría de la interpretación»

donde no queda muy claro en su planteamiento si se limitan a una profundización en el estudio de los aspectos específicos no tratados en la asignatura de Traductología parten del supuesto de que los contenidos de esta última asignatura son específicos tan sólo de la traducción escrita.

Jerarquía teoría/práctica y currículum

En una situación como la descrita, de fuerte descompensación entre la teoría y la práctica dado el muy incipiente desarrollo de la disciplina en su plano teórico y la fuerte dependencia de la información proporcionada por la experiencia profesional, hacer depender cualquier desarrollo práctico o aplicado de un postulado teórico sería suicida para el avance de los estudios de traducción. Los estudios de traducción no pueden quedar hipotecados al repertorio teórico existente; tampoco la enseñanza de la traducción. La «teoría de la traducción» no cubre todos los aspectos del proceso de la traducción, todos sus problemas y todos sus recursos, ni cuando lo hace lo hace de forma fiable. No se puede hacer una programación de contenidos para un curso de formación práctica de traductores replicando el índice de un manual de teoría de la traducción, del mismo modo que no se debiera construir un currículum de formación de traductores basándose únicamente en las categorías teóricas. En la diplomatura de traducción, los contenidos teóricos en la Universidad de Granada, se encontraban bajo la asignatura denominada «Gramática de Contrastes»; al iniciar la discusión sobre los contenidos del plan de estudios de la licenciatura, se propuso incluirlos bajo la asignatura «Estilística Diferencial» para abandonar esta idea al poco tiempo al constatar que esta rúbrica estaba vacía y que en todo caso no constituía el núcleo deseable para los contenidos teóricos de la traducción. Su sustitución en el plan de estudios definitivo y actual por dos asignaturas, una de Teoría de la Traducción y otra de Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación, no ha contribuido a aclarar las cosas ni a unificar criterios pues la interpretación que en la práctica reciben estas categorías administrativas heredadas de modelos teóricos es sumamente dispar.

Las cuestiones administrativas relacionadas con el área de conocimiento tampoco se han visto libres de la dependencia de los modelos teóricos pero nos confirman que no existe una relación biunívoca entre ambos planos. La situación en los ámbitos no teóricos de la traducción constituyen síntomas de la situación de la disciplina en su plano teórico. Con un significativo cambio de denominación, de «Lingüística Aplicada a

la Traducción e Interpretación» a «Traducción e Interpretación», la creación de un área de conocimiento propia no se puede justificar exclusivamente basándose en el grado de desarrollo académico de la disciplina ni en su clara definición, como demuestra el hecho de que su mejor localización dentro del campo general del conocimiento no cuenta con ningún consenso, ni siquiera entre los académicos que se dedican a ella, y su localización actual nos resulta poco aceptable. ¿Qué madurez podemos otorgar a la «teoría de la traducción» cuando no sabemos siquiera si es una disciplina de humanidades o de ciencias sociales? ¿Qué estatus teórico corresponde a departamentos universitarios en los que se puede incluir o no incluir prácticamente cualquier disciplina de las que forman parte de las licenciaturas? ¿Qué grado de independencia tiene la disciplina respecto a otras contiguas cuando se están realizando y aprobando tesis doctorales que supuestamente versan sobre la traducción y que en realidad se mantienen dentro de los confines de la lingüística comparativa, la textología comparada, la lexicología o la lexicografía? ¿Qué grado de desarrollo de la disciplina corresponde a la atomización existente en el mundo académico respecto a la aceptación de los numerosos modelos teóricos (la aceptación por parte de la comunidad científica es uno de los criterios básicos para el establecimiento de la madurez de una teoría)? ¿Qué autoridad tiene la «teoría de la traducción» cuando la mayoría de los profesionales y profesionales la desconoce o la ignora?

La ordenación de los contenidos correspondientes a la teoría y a la práctica es discutible. En nuestro plan de estudios, la Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación se comienza antes que ningún curso práctico, la Traductología se comienza al mismo tiempo que la traducción general y antes que todos los demás contenidos prácticos de traducción. Creemos que esta solución se basa más en una concepción epistemológica de prioridad y anterioridad de la teoría sobre la práctica que en una constatación empírica de que en la formación de traductores profesionales o académicos de la traducción resulte más eficaz enseñar primero la teoría y después la práctica. No existe, que nosotros conozcamos ningún estudio empírico sobre el tema pero nuestra experiencia e intuición nos lleva a pensar que podría ser más eficaz un primer contacto con la práctica de la traducción si queremos que el primer contacto del alumno con los conceptos teóricos no resulte demasiado brusco.

Los contenidos de las asignaturas de teoría de la traducción no pueden renunciar a hacer incursiones en el terreno de la práctica ni los contenidos de las asignaturas prácticas de traducción pueden renunciar a hacer

incursiones en el terreno de la teoría. Aparte de constituir un principio pedagógico general la integración de teoría y práctica, esto es especialmente cierto al darse las circunstancias ya comentadas de constituir la práctica profesional el principal material explicativo y predictivo para la traducción y también al darse una gran diversidad de modelos teóricos. En nuestra disciplina más que en muchas otras, la frontera entre teoría y práctica está lejos de estar clara y estas categorías, seguidas escrupulosamente, pueden resultar un freno a la eficacia. La situación administrativa de ambos contenidos refleja concepciones epistemológicas discutibles.

Traductología y lingüística aplicada a la traducción

Prácticamente todas las concepciones imaginables sobre la relación entre traductología y teoría de la traducción encuentran su materialización en los diferentes planes de estudio de la licenciatura de traducción en España; incluso diferentes profesores dentro de un mismo plan de estudios lo interpretan de forma diferente. Este problema ha sido importante objeto de estudio incluso en la Conferencia de Centros y Departamentos Universitarios de Traducción e Interpretación de Español,

Los modelos teóricos que explican el proceso de la traducción son muy dependientes de los diferentes modelos teóricos de la lingüística, ya sean estos estructuralistas, generativos, de lingüística del discurso o cognitivos. La ausencia de un corpus teórico significativo específico de la traducción favorece la confusión entre el campo lingüístico y el traductológico y entre las asignaturas que nos ocupan. De nuevo puede parecer más razonable definir los contenidos teóricos sin encorsetarlos en este tipo de categorías.

Eliminado: 1 Estado

Eliminado: 1

Traducción general y lengua

Partimos en nuestro razonamiento de que la traducción es un objeto de estudio diferente a la lengua y a la comparación de lenguas. La lingüística y la lingüística comparada no pueden ofrecer por tanto explicaciones completas o satisfactorias de la traducción y es necesario el desarrollo de una perspectiva propia que sea capaz de ofrecer una explicación específica. Este papel deben cumplirlo los estudios de traducción. Los estudios de traducción comenzaron por considerarse como una rama de la lingüística hasta desgajarse de ellos y constituir una disciplina y un área de conocimiento propias.

La necesidad que los estudios de traducción experimentan de desprenderse de los elementos heredados de las disciplinas lingüísticas que no le resultan eficaces o pertinentes (como la idea de la equivalencia) —ya sea de palabras, textos o funciones— como piedra angular del proceso de la traducción no significa desde nuestro esquema ni desde la perspectiva pedagógica en general que los conocimientos lingüísticos y comparativos no sean necesarios o útiles para el aprendiz de traductor, especialmente en la situación que describimos de falta de datos sobre los procesos de traducción. Así, la estilística diferencial, la gramática comparativa, han sido desplazadas tanto de los contenidos teóricos propios de la traducción como de las unidades curriculares, pero probablemente todos los profesores acudimos a las «técnicas de traducción» (no ya como técnicas o procedimientos o estrategias reales de traducción, lo cual ya resulta indefendible, sino como recursos de formulación) y también acudimos a la comparación del «espíritu de las lenguas» para aportar recursos a nuestros estudiantes.

Especial dependencia ha tenido, y probablemente siga teniendo durante algún tiempo, la enseñanza de la traducción respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde el punto de vista de la lingüística, es la actividad que más se le asemeja (ambas se refieren a un proceso de comunicación interlingüístico), y la enseñanza de lenguas extranjeras cuenta con un bagaje muy sólido de estudio y de técnicas. No hay que olvidar además que la traducción ha constituido también durante mucho tiempo una importante herramienta en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, aunque esta traducción no sea la misma actividad que la de la traducción profesional.

También hay que comentar que los conceptos lingüísticos, comparativistas, la confusión entre las competencias necesarias para la comunicación en una lengua extranjera y las necesarias para la traducción, la idea de equivalencia y de traducción literal, etc. son componentes de la concepción popular de la traducción y que por tanto se presentan en muchas ocasiones del ejercicio profesional como puntos de referencia para nuestro trabajo. En realidad, se puede afirmar que muchos estudiantes de nuestra licenciatura se incorporan a estos estudios con esta concepción popular y que la primera tarea de sus educadores resulta ser hacerles conscientes de ello y plantearles otras formas de traducción más viables y eficaces. Aunque comparar las formas lingüísticas del *input* y el *output* de la traducción no resuelva el problema de la traducción, el conocimiento del abanico de soluciones hipotéticas de traducción (en tanto que enunciados

diferentes) que puede tener una forma determinada dota al traductor de una serie de recursos que le permite seleccionar la forma más idónea en una situación concreta de traducción. Quien no las conoce, sigue sólo formas «literales» de traducción.

Los alumnos llegan a nuestras aulas con conocimientos de las lenguas extranjeras muy dispares y la clase de traducción y el ejercicio de la traducción no pueden por menos que mejorar los conocimientos de la lengua extranjera incluso en el caso de los alumnos más avanzados. Para conseguir este efecto no es necesario recurrir a sistemas como los utilizados en lugares alejados de los países de la lengua extranjera, como Argentina, donde las clases de traducción se imparten en la lengua extranjera. En Granada, donde las clases de traducción inversa son impartidas por profesores de lengua nativa extranjera, parece más natural que en las clases de traducción general directa se hable español pues la comunicación entre alumnos españoles y profesor español va a ser más eficaz y además cumple con las expectativas de aprendizaje del español de los alumnos extranjeros de intercambio (en esto se da también una diferencia con los estudios de Filología).

Por otra parte, los alumnos que se incorporan a nuestras aulas presentan deficiencias en su dominio del español, que normalmente no alcanza el nivel de redacción profesional exigible al traductor. En realidad, en muchos casos, nuestros alumnos llegan con una expresión en español deficiente e incorrecta. Esta situación empuja inevitablemente a que una parte apreciable de los esfuerzos de la clase de traducción general (y también de traducción especializada) se consagren a un trabajo de perfeccionamiento de la habilidad de expresión en español.

Ya en 1986 (Mayoral, 1986c:87), en nuestro proyecto docente para la plaza de titular de escuela universitaria que ocupamos, señalábamos como deficiencias en el español de nuestros alumnos:

- 1.- Castellano inflexible: escasa capacidad para expresarse en diferentes registros y variedades.
- 2.- Castellano impreciso:
 - vínculos entre oraciones y partes de la oración; puntuación
 - concordancia
 - referencia anafórica-catafórica
 - orden de palabras en la oración
 - uso de tiempos verbales
 - uso de partículas
- 3.- Castellano incorrecto: ortografía.

La situación no ha cambiado mucho en trece años a este respecto; en todo somos más conscientes del problema que supone los usos dialectales, familiares o idiolectales que nuestros alumnos traen consigo, que perciben como no marcados y que se desvían de la norma señalada para el español correcto (principalmente los tiempos, modos y concordancias verbales en los usos en el País Vasco y Levante) y también empezamos a sentir preocupación por los artefactos en la expresión producidos en algunos alumnos bilingües con lenguas vernáculas del estado español.

La introducción en las clases de traducción general de un objetivo secundario pero imprescindible de desarrollo de habilidades lingüística de comprensión en una lengua y de expresión en otra supone un solapamiento en la actividad asignada en el currículum a las asignaturas correspondientes de lengua A, B y C. Por supuesto y por razones diversas, ningún profesor de traducción puede sentirse totalmente satisfecho con el rendimiento de estas asignaturas.

Nuestro profesor de traducción general ya se encuentra con una exigencia múltiple sobre su perfil: profesor de traducción, profesor de español para españoles, profesor de español para extranjeros, profesor de inglés para alumnos españoles de inglés, profesor de inglés para alumnos españoles de francés y alemán... El desarrollo de los conocimientos teóricos aparta de las disciplinas lingüísticas, pero la práctica docente nos sigue manteniendo unidos a ellas, y cada vez con mayores exigencias.

Como ya hemos señalado anteriormente, al calor de los estudios de traducción se ha creado un concepto para nosotros no existe anteriormente: lengua extranjera para traductores, que se materializó en asignaturas dentro del plan de estudios de la licenciatura de traducción adscritas a áreas y departamentos de traducción e interpretación. Nosotros no hemos sido capaces de encontrar descrita ninguna particularidad de la lengua extranjera a aprender por los traductores que justifique estas nuevas creaciones y la distinción de la lengua extranjera a aprender por cualquier otro tipo de alumno con cualquier otro fin específico o con fines generales. Parece que su oportunidad es más político-administrativa que académica o docente.

Traducción general y cultura

Lo dicho en el apartado de traducción y lengua se puede trasladar a este apartado. Las deficiencias se observan tanto en la cultura original como en las de la traducción y producen errores tan llamativos como los ocasionados por las deficiencias lingüísticas o incluso más. A un traductor

no se le perdonan los fallos de «cultura general», aunque los traductores seamos muy conscientes de que este concepto no es preciso. La información cultural es en muchos casos de acceso más inasequible que la lingüística (de la cual resulta imposible de separar) y frecuentemente el profesor la comunica acudiendo directa a sus propios conocimientos y experiencia. Los elementos administrativos consagrados al aprendizaje de este tipo de conocimientos son las asignaturas de Civilización, y a este respecto sirven también las reflexiones hechas para los elementos lingüísticos y para las competencias del profesor de traducción general.

El aprendizaje de la cultura no cumple tan sólo con la función de asimilar información. Al traductor le caracteriza, frente a otras profesiones, su competencia profesional como comunicador y puente entre culturas y para desarrollar esta competencia y esta vocación debieran ser básicos los contenidos culturales incluidos en las clases de traducción, de lengua y de civilización.

La información cultural e institucional, terminológica y factual, no es radicalmente diferente a otros tipos de traducción especializada, las denominaciones no se pueden separar de los conceptos y la información cultura en buena parte es información jurídica, administrativa, etc. y puede ser englobada bajo rúbricas diferentes. La documentación sobre la misma tampoco resulta radicalmente diferente a la documentación sobre otros tipos de información especializada.

Como decíamos en un trabajo nuestro al respecto de la traducción jurada (Mayoral: inédito-f):

Ya constituye un hecho habitual en nuestro trabajo profesional el que enfrentarnos a textos originados en cultura que resultan poco familiares para el traductor jurado. El traductor jurado de inglés, por ejemplo, está preparado para abordar la traducción de textos británicos, irlandeses, norteamericanos o canadienses y, en menor medida, de los australianos o neozelandeses. Pero no está preparado normalmente para la traducción de textos de países de cultura musulmana o asiática. Por diferentes circunstancias, podemos encontrar documentos redactados en inglés y no originados en un país cuya primera lengua sea el inglés. Pakistán (por haber sido miembro de la Commonwealth), Japón (por necesidades de comunicación internacional), países árabes (por impartirse la educación superior en inglés), etc. Estos documentos pueden estar redactados en un inglés poco familiar para el traductor y además contener expresiones extrañas al traductor español (*Shariah*).

Esta tendencia se acelera a pasos agigantados en nuestro país debido al incremento de la inmigración desde otros países, a la acogida a exiliados políticos, etc. Constatamos por tanto la urgente

necesidad de que la cultura del traductor jurado de las lenguas occidentales incluya elementos de otras grandes culturas no occidentales y la necesidad de que así se refleje en los contenidos de su formación universitaria.

En otro trabajo (Mayoral: inédito-b) detallábamos algunos de estos países cuyos textos hemos tenido ocasión de traducir: Pakistán, India, Sudáfrica, Kuwait, Líbano, Arabia Saudita, Somalia, Irán, Irak, Nigeria, Palestina, Zambia, Hong Kong, Japón, Myanmar y Filipinas. Esto parece proporcionar fundamento suficiente a nuestra propuesta de ofrecer la posibilidad para ensanchar el abanico cultural al que tiene acceso el traductor de inglés.

Traducción general y traducción literaria

Si el concepto de traducción general se resiste a la definición, lo mismo sucede en el caso de la «traducción literaria». Tampoco está claro su estatus dentro de una clasificación en la que especialización se encuentra muy ligado a temas. Evidentemente no se pueden incluir como elementos de una misma clase la traducción jurídica, la económica, la científica, la técnica y la literaria.

El origen de esta situación se puede localizar no sólo en las confusiones tipológicas sino también en la práctica profesional. La intuición nos lleva a identificar traducción literaria con una serie de géneros de ficción que se producen por el cauce editorial. Este concepto deja fuera la producción que también corresponde a esos géneros y que no se publica por editoriales sino por periódicos o que no se publica sino que se representa (como el teatro, la ópera o el cine) y entra en contacto con la producción editorial que no es de ficción. A su vez, el teatro, la ópera o el cine solapan la traducción literaria con la modalidad de «traducción subordinada», que a veces es considerada como una traducción especializada más, con la consiguiente confusión de niveles de clasificación. Mantener el parámetro de ficción nos lleva asimismo a descartar géneros, como el ensayo, la autobiografía o la opinión, que también podrían recibir la consideración de literarios. Las categorías de género que acabamos de utilizar o podríamos haber utilizado (poesía, novela, ensayo, cuento, teatro, cine, ópera, autobiografía, opinión) no sumamente controvertidas dentro de la crítica literaria y son definidas y aceptadas de forma muy dispar por la comunidad científica correspondiente.

Otra forma de aproximarse al problema es partiendo de la idea de que la literatura es una escritura con cualidades estéticas especiales, que provocan en el destinatario reacciones y emociones especiales. Delisle (1980: 29), al definir los textos literarios (también los denomina «artísticos») frente a otros tipos de textos, enumera las siguientes características como propias:

- ❑ el autor comunica su visión del mundo
- ❑ poder de evocación
- ❑ valor de la forma
- ❑ no univocidad
- ❑ intemporalidad
- ❑ entraña valores universales

Resulta evidente que estas condiciones no se cumplen en todas las obras de ficción publicadas por editoriales, ni lo que pudiéramos considerar como un lenguaje con ambiciones estéticas forma parte de todas las «obras literarias», ni siquiera de algunas de las más reconocidas.

Otro criterio al que podríamos recurrir para intentar acotar los textos de carácter literario es el de la calidad. Solamente los textos editoriales de ficción descritos anteriormente y que pertenecen a los géneros señalados que cumplan con un requisito mínimo de calidad serían considerados como textos literarios. El criterio de la calidad es probablemente todavía más impreciso, por subjetivo, que los anteriores y no nos llevaría a ningún sitio. Utilizar además criterios como la calidad o el tipo de lenguaje de los textos encierra una trampa. ¿Es posible traducir una obra literaria a una obra no literaria por no respetar el lenguaje o alcanzar la calidad de la obra original?

En la realidad profesional, observamos dos tipos de actividad abarcables bajo el concepto de traducción literaria: una traducción literaria de élite y una traducción literaria de calidad inferior. La traducción de élite es realizada normalmente por profesores universitarios, autores o críticos que normalmente no viven de ella y que pueden permitirse el lujo de traducir en unas condiciones de plazos, precio y calidad poco económicas; normalmente son especialistas en el autor o autores a los que traducen. Muchas veces se les presupone a estos traductores unas competencias que no todos los traductores pueden alcanzar pues alcanza el terreno de lo artístico, al igual que en la creación literaria. La traducción de inferior calidad es la más común, es realizada por traductores profesionales o aficionados y las condiciones de plazos, precio y calidad se ajustan más a la práctica generalizada de la traducción. La valoración de la calidad de la

traducción es muy relativa, pues se ajusta a encargos de trabajo muy dispares y no supone ninguna valoración previa ni sobre la capacidad del traductor ni sobre la calidad de la obra y el autor originales. Resulta imposible excluir ninguna de las dos actividades de cualquier definición de «traducción literaria» aunque sus condiciones y resultados sean muy dispares.

La correlación administrativa de la práctica profesional es vacilante. Muchos aceptamos que el plan de estudios de la licenciatura que se ha diseñado no es una solución formativa ideal para quien quiere dedicarse a la traducción. Así, afirmábamos (Mayoral: 1998: 123):

Para algunos sectores de la Universidad (especialmente entre las humanidades y las filologías) y del mundo profesional, se da una fuerte identificación entre traducción y traducción literaria. Tanto ellos como los que proponen formarse como traductores literarios se han visto decepcionados por esta Licenciatura que permite con facilidad el diseño de especializaciones en campos científicos, técnicos, jurídicos, comerciales o de interpretación de conferencias, pero que impone contenidos difícilmente justificables desde el punto de vista exclusivo de la formación de traductores literarios (terminología, informática, más de una lengua extranjera, traducción especializada) en tanto no señala de forma obligada contenidos imprescindibles en la formación de este tipo de traductores. El alto grado de optatividad de la Licenciatura en todo caso podría permitir a un alumno formarse como traductor literario si estuviera dispuesto a cursa toda suerte de contenidos pensados para la formación de otro tipo de traductores.

Los contenidos adecuados a la formación de traductores literarios a los que nos referimos (crítica literaria, historia de la literatura, redacción creativa, etc.) se suelen encontrar en los estudios de filología para ambas lenguas y en los de crítica literaria.

Nuestra opinión no es compartida por todos. Así, hay varias universidades que consideran la traducción literaria como una de sus especializaciones (por ejemplo, la Jaume I), demostrándose de nuevo la falta de criterios uniformes en nuestra disciplina. En todo caso, nos atrevemos a afirmar que nuestros titulados están bien capacitados para la traducción literaria que hemos llamado de inferior calidad y no están preparados para la que hemos llamado traducción literaria de élite.

En el plano teórico, ha existido durante mucho tiempo cierta identificación entre el estudio de la traducción y el estudio de la traducción literaria. La materialización de una disciplina propia ha comenzado a romper con esta dinámica aunque, como ya hemos comentado, la definición

como objeto particular de estudio de la traducción especializada ha producido resultados decepcionantes. Ya se considere que puede haber una teoría general y varias teorías particulares o se considere que no puede existir una teoría general de la traducción pero sí teorías particulares, el caso es que si se ha producido una teoría particular de la traducción lo que más se ha acercado a ella ha sido el caso de la traducción literaria (y la interpretación).

Traducción general y el texto literario

Para algunos, los textos literarios no pueden ser objeto de trabajo o de estudio en los cursos de traducción general. La razón principal sería su complejidad o dificultad; complejidad o dificultad que habría que situar en un uso artístico del lenguaje que exigiría competencias especiales no exigibles a todos los alumnos. Desde otro punto de vista, se puede considerar que la intervención del autor en el proceso de traducción a considerar (función expresiva) es un elemento que complica el análisis de la traducción frente a otros tipos en los que podemos ignorar la existencia de un autor. Delisle (1982: 22-34) es uno de los autores que sigue esta línea de razonamiento y está presente también en una buena parte (probablemente la mayoría) de los profesores actuales de traducción general de la licenciatura en España.

En cuanto a las competencias especiales en el traductor, lo podemos aceptar para la traducción literaria de élite, pero no para la de inferior calidad. En cuanto a la simplificación del análisis del proceso al suprimir la consideración del autor, este argumento es válido para el periodo inicial del curso de traducción general pero pierde su fuerza conforme nos adentramos en cursos suficientemente largos en los cuales podemos abordar objetivos pedagógicos más ambiciosos. De todas formas, cualquier curso que incluya entre sus objetivos el de abordar los problemas generales de traducción atribuibles a los diferentes tipos de textos o modalidades profesionales no puede eludir la consideración de todos los problemas derivados de la existencia de un autor del original, si no al principio de sus clases si en un momento avanzado. Y para este fin los textos literarios o de opinión, los de función expresiva son de uso indiscutible. También hay que añadir que, como principio didáctico general, el trabajo en un tipo determinado de traducción siempre tiene un efecto positivo sobre la competencia para trabajar en otros tipos de traducción que definimos como diferentes.

El texto literario ofrece en nuestra opinión ventajas para su utilización en la formación general de traductores, así en 1993 (Mayoral: inédito) y 1995 (Mayoral y Gallardo: inédito) afirmábamos:

El texto literario permite mejor poner en relación la teoría general con la práctica: cubre más casos, permite abordar problemas como la traducción de autor, el autor individual y la creación. El texto literario permite hacer traducción/adaptación (teatro, literatura infantil, publicidad).

El texto literario es adecuado para los primeros pasos del aprendizaje de la traducción pues presenta menores requerimientos de documentación al no tratar principalmente de conceptos especializados ni contener en medida excesiva terminología y fraseología especializadas. Tampoco suele presentar problemas de traducción de formato.

La traducción de textos literarios ofrece la posibilidad de estudiar de forma más completa todos los procedimientos de traducción:

- explicitación (con más variedad), ampliación de información dentro del texto, algunas referencias culturales,
- adaptación cultural (los textos informativos son en mayor medida «intraculturales»)
- equivalencia

El trabajo de traducción de textos literarios desarrolla la capacidad de análisis y expresión:

- por trabajarse con diferentes tipos de significado,
- por trabajarse con diferentes voces, idiolectos,
- por reflejar diferentes situaciones,
- por expresarse diferentes variedades de lengua,
- por la facilidad de encontrar traducciones ya publicadas,
- por contener elementos de lengua oral,
- por contener diálogos (el texto cinematográfico también),
- por incluir elementos de lenguaje fático,
- por plantear problemas de modalidad,
- por incluir lenguaje figurado,
- por contener el repertorio más completo de figuras de dicción,
- por incluir el texto rasgos fónicos que plantean problemas especiales de traducción,
- por la existencia de palabras e ideas clave,
- por contener elementos de humor, ironía, juegos de palabras, dobles sentidos, errores...
- en general la traducción de textos literarios ofrece la posibilidad de estudiar mejor todos los aspectos pragmáticos: variedades de lengua, actitud, elementos etnográficos, aspectos de estilística diferencial, etc.

La traducción de textos literarios facilita una mejor definición del trabajo con textos especializados.

El trabajo de traducción literaria facilita mejor que el trabajo con otros tipos de texto el despegue de los procedimientos de traducción literal.

La cita anterior refleja un enfoque en nuestras clases que ha variado en el tiempo transcurrido. Se da un énfasis que ahora podríamos considerar excesivo en los «procedimientos de traducción», que ahora seguiríamos incluyendo como contenido de nuestros cursos aunque con otra consideración; no incluye la facilidad que los textos literarios ofrecen para la discusión de la intertextualidad; la estilística diferencial merecería ahora una consideración diferente; no se recoge debidamente la cuestión del encargo de traducción, etc., aunque con los debidos ajustes, pensamos que estas manifestaciones siguen manteniendo su validez. La cita anterior corresponde también a una etapa de nuestro trabajo docente en la que los textos literarios tenían un peso mayor dentro de nuestros cursos de traducción general que el que tienen ahora: ahora utilizo más textos periodísticos (siguen siendo de opinión) y más textos especializados, como los administrativos.

El uso de textos literarios tendría según todo lo anterior validez y utilidad en la formación de traductores no literarios, con una función instrumental, como instrumento pedagógico en el desarrollo de habilidades y competencias (al igual que puede tenerlo la traducción audiovisual aunque no pretendamos formar especialistas de la misma). Para aquellos que utilizaran la licenciatura como un medio (no suficiente) en su formación como traductores literarios de élite, su inclusión en la traducción general revestiría una gran utilidad y, además de otras repercusiones, podría servirles para desarrollar y potenciar sus competencias «artísticas». Para los que han de dedicarse a la traducción literaria de inferior calidad, la utilidad sería también importante, pues les acercaría a condiciones de trabajo y exigencias de calidad muy próximas a las del ejercicio profesional. Para los que han de desarrollar actividades profesionales con textos de lengua general (publicidad, audiovisual, turismo, divulgación, etc.), el trabajo con textos literarios puede resultar también de gran utilidad en su formación.

Traducción general y documentación

En trabajos anteriores referidos tanto en el currículum vitae como en las referencias de este Proyecto y en seno de un curso especializado sobre documentación para traductores e intérpretes celebrado en Granada en 1989 hemos tenido ocasión de exponer nuestros puntos de vista sobre la

repercusión de la documentación en la práctica profesional, la enseñanza y el diseño curricular para traductores e intérpretes. De hecho, creo que podemos arrogarnos junto con otros compañeros de la Facultad de Granada, buena parte de la responsabilidad de que los estudios de documentación se hayan incorporado a la licenciatura de la traducción (como podemos observar también para el caso de la terminología). La fuente de inspiración para esta posición ha venido de la práctica canadiense, tal como manifiesta el número especial de la revista *Meta* dedicado a la documentación (1980, 25, 1). A lo largo de estos trabajos hemos desarrollado la descripción del trabajo de documentación en la traducción en general y también en la traducción en organismos internacionales, en los textos jurídicos-comerciales, en los textos científicos y en los textos técnicos. La importancia y características que asignamos a la documentación en la traducción viene recogida en los siguientes comentarios (Mayoral: 1986 y 1994 [1989]:118 y 1997-98: 37-54, respectivamente):

El oficio del traductor es transferir información, que en buena parte desconocía antes de emprender el trabajo, entre lenguas que conoce muy bien y según unas normas terminológicas, estilísticas y de edición determinadas que debe aprender. El trabajo de traducción es en gran medida un problema de documentación.

Las necesidades de documentación del traductor son diferentes a de otros profesionales implicados en la producción y difusión de información especializada. Estas necesidades están muy volcadas hacia lo lingüístico y lo textual y suelen ser inferiores en lo que respecta a la información factual y bibliográfica. Los recursos de información también son diferentes. Por todo lo anterior, es necesario diseñar cursos de documentación todavía más específicos para traductores. Diferentes tipos de traductor y de encargo de traducción plantean también diferentes necesidades de documentación.

La traducción profesional, como actividad económica, impone restricciones a una labor de documentación ad libitum, siendo está la solución más satisfactoria cuando consideramos la traducción como un proceso mental, una actividad académica o una actividad de aprendizaje.

En algunos tipos específicos de traducción, como la traducción de documentos, la disponibilidad de fuentes de información puede condicionar la forma de traducir.

Las necesidades de documentación son muy diversas para diferentes tipos de traducción.

El manejo de la información en la traducción debe atenerse a los requisitos de eficacia de todo proceso comunicativo.

Se suele aceptar que la documentación es un problema exclusivo de la traducción especializada al partir de una concepción en la que la traducción

general trabaja con textos que hablan de experiencias que todas las personas tienen con el lenguaje que utilizan todos cotidianamente. Los comentarios hechos anteriormente en este Proyecto respecto a la especialización nos llevan directamente a plantearnos que la realidad es algo diferente.

La traducción general plantea problemas y necesidades de documentación particulares atribuibles principalmente a la existencia de un autor, a la incorporación a los textos generales de conceptos y términos especializados, a los problemas de intertextualidad, a la información cultural e institucional que puede presentarse en estos textos y a la posible existencia de traducciones ya publicadas.

El traductor de textos «generales» incluidos los literarios debe documentarse sobre el autor, su obra, su escuela, su época, etc. y sobre posibles traducciones existentes del mismo texto. En el caso de traductores que son especialistas en el autor, esta necesidad decrece notablemente. Los recursos de documentación bibliográficos son más necesarios en el caso de la traducción general que en otros tipos de textos. Las traducciones existentes cumplen un papel que recuerda el de los textos paralelos o el de los «textos próximos» (Mayoral: 1997-8) en textos con un nivel superior de especialización.

La presencia de elementos de información especializada en el texto original acerca las necesidades de documentación a la de los textos con un alto nivel de especialización, aunque esos elementos especializados se encuentren en buena medida «banalizados». Las fuentes de información especializada pueden ser en todo caso más accesibles y reducirse a diccionarios y fuentes orales sin necesidad de acudir a textos próximos o paralelos.

Traducción general y terminología

Nuestra concepción de la traducción se alimenta de enfoques cognitivos para los que no resulta pertinente la multiplicidad de significados que las ramas descriptivas de la lingüística son capaces de distinguir (Mayoral 1997-c; Muñoz 1995). Según esta percepción, el significado es procesado como un único elemento en todos sus componentes lingüísticos, enciclopédicos, sentimentales, etc., componentes que se encuentran mezclados en frames, etc. Desde este punto de vista, resulta muy difícil separar de forma estanca el trabajo con los conceptos y con los signos lingüísticos, la documentación factual de la lingüística y de la metalingüística (pragmática o cultural), las asignaturas de documentación

y las de terminología, las de traducción y estas últimas. La experiencia práctica parece corroborar estas deducciones desde los principios teóricos. Así, no ha sido extraño considerar a la terminología, como una rama de la documentación y referirse a ella como «documentación terminológica», al tiempo que la terminología se ha desarrollado en algunos casos notables, como el de Amelia de Irazzábal, desde documentalistas y centros de documentación y ha incluido dentro de sus programas bloques claramente documentalistas como los lenguajes documentales y los tesauros. Ya hemos señalado como es frecuente que los mismos contenidos se impartan en ambas asignaturas, Documentación y Terminología, dentro de nuestra Licenciatura. La existencia de herramientas informáticas especializadas de documentación terminológica hace que en ocasiones los contenidos no sólo se dupliquen sino que se tripliquen, con las asignaturas dedicadas a la informática.

Prácticamente todo lo comentado sobre documentación factual se puede ampliar por tanto en su aplicación a la documentación terminológica, tanto en lo que se refiere a los textos con bajo nivel de especialización como a los textos con un nivel elevado.

Nuestras posiciones sobre la terminología en la traducción hemos tenido ocasión de manifestarlas en múltiples trabajos referidos tanto en el currículum vitae como en las referencias de este Proyecto y en la organización del *Coloquio Iberoamericano sobre la Enseñanza de la Terminología*. Nuestra participación en grupos de investigación también está muy ligada a la disciplina de la terminología pues hemos formado parte de los grupos Programa de Normalización de la Lengua Científica Española y el grupo de Terminología y Traducción Especializada. Como hemos manifestado anteriormente, somos corresponsables de la introducción de los estudios de terminología en nuestra licenciatura y también del diseño de sus líneas generales.

La asignatura de Terminología se estudia en el tercer año de la licenciatura; esto supone que el primer contacto con la utilidad de la terminología en traducción lo va a tener el estudiante en el curso de traducción general, bien comprendido dentro de la definición de los textos generales frente a los especializados bien en la práctica de la traducción de los contenidos especializados presentes en los textos generales.

Traducción general e informática

Este apartado se relaciona con los comentarios anteriores sobre la existencia de herramientas informáticas de documentación y la relación entre la documentación/terminología y la traducción general, pero no se limita a él. Evidentemente, la producción y edición del texto traducido ya no puede evadirse en nuestros días a las herramientas y soportes informáticos y su uso es obligado. Las condiciones del teletrabajo también imponen soportes informáticos.

El curso de traducción general es la primera ocasión en la que el aprendiz de traductor se enfrenta a la necesidad de aplicar sus conocimientos de informática a la traducción. Ha recibido en el curso anterior un curso de informática general que le ha introducido al uso del tratamiento de textos y en el curso siguiente va a tomar un curso de informática aplicada a la traducción que le va a permitir un trabajo más sofisticado de edición. El curso de traducción general pues va tener que plantear necesariamente al alumno la necesidad y la obligación de utilizar la informática en su trabajo y va a tener que introducir a los rudimentos del formato, campo en el que habrá de desarrollar sus conocimientos con mucha mayor eficacia dentro de los cursos de traducción especializada.

La clase de traducción general y los textos

Los textos constituyen hoy por hoy la herramienta didáctica más poderosa en los cursos de traducción general. Su análisis, discusión, comprensión, traducción, redacción, edición, comparación, evaluación, etc. son las tareas que hoy por hoy contribuyen de forma más eficaz a que el alumno de traducción alcance los objetivos de formación propuestos para estos cursos. Esto no significa que el texto sea el único elemento sobre el que se pueden construir tareas ni la traducción la única tarea que permite un texto. Conforme se avanza en dotar a la enseñanza de la traducción de métodos más sofisticados, es de preveer que disminuya la dependencia de la clase respecto del texto y respecto de la traducción. En buena medida, los contenidos de la clase de traducción depende de los textos de que se dispone; por otra parte, la selección de textos está abierta incluso para un mismo catálogo de problemas a estudiar y depende en gran medida de las condiciones y las preferencias del profesor. Los textos no se utilizan tan sólo para el trabajo con problemas de traducción identificados. Su traducción íntegra incide también de alguna manera en que el alumno pueda identificar y resolver procedimientos de traducción que aplicamos todos los

días a la resolución de tareas concretas pero de los que no somos conscientes. La traducción de textos permite así un aprendizaje basado en la observación de cómo trabajan los especialistas. Una vía ésta, la del ejemplo, que no ser la vía principal de enseñanza y aprendizaje pero a la que no hay que renunciar en la situación de precariedad teórica y desarrollo incipiente de los recursos pedagógicos en la que nos encontramos.

De lo discutido en otros apartados se puede deducir que nuestra postura respecto a los tipos de textos a utilizar en la clase de traducción general es ecléctica, pues no consideramos la tipología de los textos como el mejor hilo conductor de nuestro programa. Así, como nuestra experiencia nos ha dictado, utilizamos en nuestros cursos textos de tipos muy diferentes: textos periodísticos de opinión al principio, textos literarios más tarde, textos con contenido especializado a lo largo del curso, textos especializados para tratar algún problema determinado.

La colección de textos que nosotros utilizamos en nuestras clases de traducción general se ha venido depurando y es fruto de la experiencia de casi veinte años en la universidad de Granada. Han mostrado su eficacia pues han participado con éxito en la formación de cientos de alumnos, muchos de ellos formidables profesionales más tarde y algunos de ellos profesores eficaces de traducción en toda España.

El profesor de traducción general

La traducción general es una disciplina en contacto con muchas otras de traducción y de otros campos, siendo la traducción una disciplina de encrucijada entre saberes muy diversos. De aquí que en nuestra opinión y de acuerdo con nuestra experiencia las exigencias al profesor de traducción general son muy elevadas pues en un momento u otro de su labor va a tener que demostrar conocimientos y capacidad docente para muchas materias:

- la lengua materna
- la lengua extranjera
- la civilización de la lengua materna
- la civilización de la lengua extranjera
- los estudios de traducción
- la lingüística
- la lingüística comparada
- la comunicación intercultural
- la documentación
- la terminología
- la informática

- ❑ la corrección y evaluación de traducciones
- ❑ el análisis de textos
- ❑ la traducción literaria
- ❑ la traducción subordinada
- ❑ las traducciones especializadas
- ❑ la edición
- ❑ los aspectos profesionales
- ❑ la deontología, etc.

Contenidos

Los contenidos del curso de traducción general han de depender de sus objetivos, y de los objetivos se espera que mantengan cierta coherencia con los planteamientos teóricos y con la práctica profesional. Por «práctica de la traducción» podemos entender al menos tres cosas diferentes:

- La práctica profesional de la traducción; como decíamos (Mayoral: 1997-98), «lo que la traducción profesional incluye como nuevos parámetros respecto al proceso general de la traducción como proceso mental es la eficacia y la rentabilidad»
- La práctica académica de la traducción, dentro del proceso de aprendizaje; como contábamos «el proceso de aprendizaje exige una enorme deceleración del proceso de la traducción de manera que el estudiante adquiera conciencia de los procesos que en el profesional se dan de forma automatizada e inconsciente. Al mismo tiempo, durante el aprendizaje se suelen plantear unos objetivos de calidad imprescindibles para la formación que, ante la carencia de experiencia traductora, el desconocimiento de los temas y el desconocimiento de las fuentes, sólo se pueden cumplir ignorando cualquier requisito propio de la actividad profesional. Esta etapa de aprendizaje imbuje en el estudiante «vicios perfeccionistas» que tienen que superar para integrarse en la vida profesional con éxito. Durante esta etapa, el futuro traductor aprende a documentarse pero lo hace desde la ignorancia más absoluta de la información especializada y prácticamente sin límite de tiempo; con muy abundantes recursos de biblioteca y pocas herramientas profesionales».
- La práctica que se entiende en «teoría y práctica de la traducción»; que, en palabras de Vázquez-Ayora (1977:1), «tiende a cimentar unidades metodológicas de aplicación y ejecución directa en el texto que debe traducirse»; esta práctica puede identificarse con el concepto popular de «teoría» (generalizaciones, normas y consejos generales). En el Plan de Estudios de la Licenciatura de Granada, la materia de Teoría y Práctica de la Traducción se desglosa en realidad en Traductología y en Traducción B-A.

Anteriormente hemos distinguido cuatro procesos diferentes todos ellos denominados en un momento u otro como «proceso de traducción»; estos eran

- proceso cognitivo
- técnicas de resolución de problemas
- proceso comunicativo (social)
- proceso de ejecución

A la hora de establecer los contenidos objeto del curso práctico de traducción, es preciso en cada momento saber a qué nivel o proceso nos estamos refiriendo. El proceso cognitivo de la traducción tiene un papel secundario en el curso práctico, aunque cumpla un papel fundamental en el curso teórico de traducción. Sus contenidos no pueden decidir los contenidos del curso práctico por varias razones:

- El conocimiento se debería organizar de forma diferente para su recopilación y como instrumento para la adquisición de habilidades profesionales.
- El estado actual del conocimiento sobre el proceso cognitivo no es suficiente para, por deducción, cubrir las necesidades de la formación la práctica profesionales.
- No se puede prescindir como herramienta de aprendizaje de aquella parte de la práctica profesional que no ha recibido una sistematización teórica.

Las técnicas de resolución de problemas debieran constituir la piedra angular de la docencia en el curso práctico de traducción. El escaso avance de la descripción teórica hasta el momento hace que no contemos con un inventario consensuado de problemas y técnicas de resolución de los mismos. La confusión que se ha dado durante mucho tiempo, y todavía se da, entre las técnicas de resolución de problemas y las «técnicas de traducción» descrita por Vinay y Darbelnet, Vázquez-Ayora, etc. tampoco ha contribuido al avance en este campo. Las técnicas de resolución de problemas hacen referencia principalmente a los problemas microtextuales aunque no hay reparo básico para incluir también en ellas los problemas macrotextuales Mayoral y Muñoz (1997).

Para alcanzar habilidades profesionales, el alumno ha de aprender las técnicas parciales que forman parte de la técnica de la traducción. Estas técnicas las puede aprender simultáneamente por

- Observación de la práctica de otros traductores, de sus compañeros y del profesor (esto nos lleva a resaltar el papel de la práctica de la traducción, del modelo del profesor y de la evaluación del trabajo propio y de otros).
- Deducción a partir de los principios teóricos (muy debilitada por el carácter incipiente de la disciplina).
- Estudio de la obra especializada sobre el tema (muy limitada y difícil de asimilar por el gran número de modelos teóricos que comporta).
- Sentido común o abducción (nuestra experiencia y cierto consenso apreciado al respecto nos indican que el sentido común es el principal instrumento para la adopción de soluciones en la traducción profesional y una de las habilidades «innatas» que debe tener el traductor).

Para la resolución de problemas, el traductor debiera ser capaz de identificar los problemas y de aplicar soluciones idóneas por analogía, por deducción, por sentido común o por creación propia.

El concepto de «problema de traducción» no nos parece bien definido, probablemente porque los problemas son percepciones subjetivas y no hechos objetivos, de aquí que lo que para un traductor constituye un problema para otro no lo sea y lo que para el mismo traductor constituía un problema en un momento determinado, deje de serlo al día siguiente. Para objetivar la definición de problema de traducción proponemos el siguiente razonamiento: dada la situación de caja negra en cuanto al proceso cognitivo de la traducción, del que forma parte el proceso de resolución de problemas, el traductor se enfrenta a la traducción adoptando una aproximación que le sirve por defecto y que es la que le resulta más simple de todas —*principio minimax* (Muñoz 1995)— si, analizados los factores que determinan la traducción encuentra y aplicada la solución por defecto, aprecia que esta aproximación por defecto no es la idónea, evalúa otras soluciones posibles (Mayoral y Muñoz: 1997). Se pasa de un procesamiento casi automático a otro procedimiento reflexivo tras un momento en el que necesariamente se plantea la falta de idoneidad de las situaciones.

En el caso de aprendizaje, esta evaluación se puede hacer de forma personal por el traductor, en colaboración con el profesor o en equipo de traductores. Esta aproximación por defecto sería en primer lugar para el inglés y el español la de la concepción popular de la traducción, la

suposición de la existencia de equivalencia lingüística y cultural, que llevaría a una traducción literal, palabra por palabra.

Esta aproximación coincide también con la que aplican los que se acercan por primera vez a la traducción y la que utilizan principalmente los autodidactas. Aquellas situaciones de traducción en las que esta aproximación por defecto no lleve a la traducción idónea constituirán problemas de traducción. El traductor también aprecia como «anormal» la existencia de un encargo de traducción «diferente» al skopos comunicativo del texto original, aunque nunca los skopos pueden ser iguales dado que nunca el lector es el mismo para la traducción y el original, ni el medio, ni el tiempo y, difícilmente, la intención.

La falta de equivalencia en la variación también constituye normalmente un problema de traducción. También se puede apreciar como problema la exigencia de unas normas de edición o maquetación diferentes a las del original. La concepción de lo que es «normal» o constituye un problema es muy diferente en cada momento del aprendizaje y también para cada uno de los alumnos de la misma clase en un momento determinado; de hecho, cuando al principio del curso de Traducción General pedimos al alumno que haga la traducción más literal posible, muy pocos son capaces de hacerla consecuentemente y acuden a soluciones más naturales y más eficaces de traducción, pero deben aprender a diferenciar unas de otras si quieren saber cuáles son sus límites de actuación. Resulta muy importante que el profesor aprecie en cada momento lo que para sus alumnos constituye un problema y lo que ya está asumido y superado pues si en la vida profesional es el propio traductor el que por analogía identifica el problema y acude a su solución por defecto, en el aula quien decide lo que es un problema es el profesor para todos los alumnos y no el mismo alumno. La fase correspondiente a solución por defecto = traducción literal no debe ser larga pues el alumno no necesita de mucho tiempo ni práctica para superarla.

Hay que tener en cuenta que lo que pueden constituir grandes cuestiones para los Estudios de Traducción pueden llegar a cobrar un peso específico mucho menor en la aplicación didáctica y el aprendizaje (traducibilidad, equivalencia, skopos...) y exigir tan sólo algo de explicación, algún ejemplo y un poco de práctica. Al fin y al cabo, son cuestiones que tan sólo necesitan de cierto sentido común, de una mente normalmente abierta, de conocimientos de ambas lenguas y culturas, de la observación del trabajo de los profesionales, de una vocación comunicativa, cualidades todas ellas que se supone están presentes en nuestros estudiantes.

En otros casos, la solución por defecto no es la traducción más literal, nuestra experiencia y nuestra intuición nos dice que para una referencia cultural, la primera opción que pasa por la cabeza del traductor es la de la posible equivalencia funcional de instituciones entre sistemas (A = sobresaliente) o, que, para el caso de los nombres propios, la solución por defecto es el préstamo (John = John). La familiarización con los recursos expresivos / «procedimientos de traducción» / «técnicas de traducción» / «estrategias de traducción» permite al aprendiz de traductor identificar con facilidad las soluciones por defecto y las soluciones alternativas.

La equivalencia no existe para las denominaciones del mismo significado entre lenguas diferentes, al igual que no existe la equivalencia total de conceptos culturales o de otro tipo; la equivalencia, cuando se produce, es el resultado fortuito fruto de la proximidad entre las lenguas y los sistemas culturales y/o las intenciones comunicativas: la equivalencia es una hipótesis de correspondencia entre dos segmentos textuales desde la lectura de un lector específico. Si esa equivalencia hipotética goza de sanción social, entonces encontramos lo que los demás llaman equivalencia.. Pero esto facilita las cosas en las clases de traducción directa entre dos lenguas, pues (de acuerdo con un principio didáctico general) permite enseñar todo aquello que es nuevo o diferente y no dedicar esfuerzo a enseñar lo que ya se sabe.

La utilización del concepto de equivalencia (que lleva a soluciones por defecto de carácter literal) nos permite una gran simplificación de los contenidos y adoptar el mismo punto de partida en cuanto a conocimientos que el que tienen nuestros alumnos (sin contacto anterior con la traducción o traductores autodidactas). Esta posición además justifica el uso en la clase de traducción de las antiguas categorías comparativistas (refinadas) que en un principio fueron denominadas «técnicas o procedimientos de traducción» (el rechazo generalizado por la teoría a la idea de equivalencia como principio de la traducción se contradice en la práctica docente por el uso continuado de las categorías comparativistas asociadas a la equivalencia). El uso de esta aproximación nos permite además ignorar todo aquello que desde el punto de vista de la teoría no está resuelto pero que, de acuerdo con la experiencia de la traducción, recibe soluciones por defecto como soluciones idóneas.

El grado y las situaciones de equivalencia son diferentes para diferentes combinaciones lingüísticas pues su grado y situación de proximidad son diferentes. Esto implica que los contenidos de un curso de traducción general B-A y un curso de traducción general C-A serían algo

diferentes pues, aunque desde el punto de vista del proceso cognitivo general no existe diferencias entre ellos, desde el punto de vista de la resolución de problemas, los contenidos de los cursos de B-A para los alumnos de inglés y para los de otras lenguas serían diferentes. Otra consecuencia de estos planteamientos sería que los contenidos para lenguas distantes serían más nutridos que para lenguas próximas. Este planteamiento no se debe confundir con el que propone la existencia de teorías particulares de la traducción para las diferentes combinaciones lingüísticas, aunque sí tendería la mano a planteamientos (del ámbito germánico principalmente) de gramáticas para traductores para segmentos cuya interpretación está sancionada socialmente. A finales del siglo XIX hicieron gramáticas de traducción para literatos que son una exposición de la lectura social más una poética.. La perspectiva comparativista que este planteamiento comporta debe asumirse no como una perspectiva estrictamente comparativista (compara todos los elementos, incluso los que son iguales) sino como una perspectiva contrastivista (compara solamente aquello que es diferente).

El proceso comunicativo (social) de la traducción es de la mayor importancia para la formación de traductores profesionales pues el dominio de los condicionantes externos de la traducción es el que le va a permitir escoger soluciones idóneas de traducción entre las muchas posibles. El conocimiento de estos condicionantes es el que le va a facilitar los parámetros necesarios para la aplicación de las estrategias o protocolos para la resolución de problemas concretos. Este conocimiento lo va a adquirir fundamentalmente del profesor, de su práctica de traducción en clase y de las prácticas en empresas y organismos que pueda realizar durante su formación universitaria.

El proceso de ejecución de la traducción es muy importante para el aprendiz de traductor. Si respecto al proceso cognitivo y el proceso comunicativo el aprendizaje del futuro traductor descansa básicamente sobre la adquisición de conocimientos, en el caso tanto del proceso de resolución de problemas como del proceso de ejecución el aprendizaje no puede detenerse en la adquisición de conocimientos, ni siquiera en su conocimiento activo; deben ser procesos que se interioricen hasta llegar a desarrollar habilidades o destrezas, rutinas de ejecución y metodologías de trabajo. en el estudiante. Cuanto más interiorizados estén, denotarán una mayor competencia por parte del traductor.

La ejecución de la traducción, el sistema de trabajo y resolución de los problemas particulares, y el proceso cognitivo no pueden determinar por sí

solos ni principalmente los contenidos del curso práctico de traducción; en la jerarquía de prioridades que siempre deberíamos ser capaces de establecer cuando intervienen factores diversos, nosotros diríamos que, de acuerdo con nuestra experiencia, las técnicas o protocolos de resolución de problemas debieran ser el primer factor a considerar, seguido en importancia por el proceso comunicativo o social.

El ordenamiento definitivo de los contenidos docentes debería atender en primer lugar a las necesidades del aprendizaje y la formación, pues estos contenidos no deben constituir un corpus de conocimiento aislado de su aplicación.

Respecto a la resolución de problemas, al conocimiento de las técnicas o estrategias de traducción, nos parece que al aprender estas estrategias es vital que el alumno aprenda a identificar cuáles son las estrategias o técnicas por defecto, las que se aplican a una situación concreta de traducción si no hay ninguna otra circunstancia que obligue a adoptar otra solución como más idónea. La mente del traductor no se plantea constantemente la idoneidad de todas las soluciones posibles pues en una economía de esfuerzo acude en primer lugar a soluciones establecidas, que son idóneas por definición.. También es importante conocer cuáles son las expectativas de nuestros clientes sobre la traducción, y la existencia de una concepción popular de traducción entre los clientes poco «educados» sobre la traducción hace necesario que este tipo de traducción (literal, palabra por palabra, etc.) constituya un punto de referencia imprescindible para el traductor, lo cual potencia la importancia de contenidos y enfoques, como los de la equivalencia y los comparativistas, que no resultan útiles si sólo nos proponemos establecer la idoneidad de la traducción desde el punto de partida de intereses generales de eficacia en la comunicación.

Vamos a ofrecer una relación de los contenidos que nuestra experiencia nos dice que forman parte de nuestros cursos de traducción general en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Como hemos señalado en otras partes de este trabajo, su establecimiento tiene un componente personal del profesor muy importante, por lo que somos conscientes de que para otros docentes o para otras situaciones de enseñanza no ha de resultar idóneo. Estos contenidos se podrían organizar, como hacen muchos autores, de acuerdo con la estructura aceptada por cada cual del proceso mental o profesional o social de la traducción, pero esta ordenación exigiría la existencia de un modelo aceptable sin reservas y, además, tendría una vida muy efímera, tan sólo duraría el tiempo necesario para concretar el curso en unidades didácticas y

recursos docentes (fundamentalmente textos y tareas), unidades y recursos en los que todos estos contenidos aparecerían mezclados, reiterados y reordenados según las necesidades y los medios docentes.

Los contenidos incluyen elementos que no son específicos del proceso de la traducción. En algunos casos tienen que ver con la comprensión del texto original, en otros casos con la redacción del texto traducido, en otros casos con aspectos lingüísticos, culturales o comunicativos de problemas microtextuales, en otros casos estos contenidos adoptan una perspectiva claramente comparativista. Pero todos estos aspectos, aunque no resuelvan el problema de cómo traducir un *input* por un *output* determinados, forman parte de una manera o de otra de los diferentes procesos mentales y de resolución de problemas de la traducción y el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre los mismos interviene de manera inevitable en los cursos de traducción general. Limitar la clase de traducción general a aquellos elementos que son característicos de forma exclusiva de la traducción, denotaría una confusión importante entre los distintos procesos señalados, la ignorancia de los principios didácticos a aplicar a la enseñanza y el aprendizaje y, además, dejaría vacíos estos textos. Lo mismo ocurriría si fijáramos los contenidos del curso considerando exclusivamente aquellos problemas contemplados y resueltos por uno o varios modelos teóricos de la traducción. Por decirlo de forma radical, si la enseñanza de la traducción quiere ser eficaz, debe inscribirse en el ámbito de la práctica profesional antes que en el de los principios teóricos o, lo que es lo mismo, asentarse sobre una teoría de la práctica profesional y no de la traducción como ente inmanente o ajeno a la sociedad..

El trabajo de traducción no se limita a la resolución de problemas. Hemos mencionado que es necesario determinar y analizar los factores externos a la traducción (proceso comunicativo) que nos hacen inclinarnos por unas soluciones u otras; también es necesario analizar las características del texto dentro de su situación comunicativa para adoptar estrategias generales que nos reduzcan el volumen de análisis y decisión a realizar en las tareas concretas microtextuales. Parece razonable por tanto decir que los contenidos del curso de traducción general comprenderán

- ❑ Procedimientos para la resolución de problemas.
- ❑ Análisis de la situación comunicativa (social).
- ❑ Análisis de los textos.

El *input* de la traducción, el *output* de la traducción y hasta el mismo proceso social de la traducción pueden ser estudiados desde las perspectivas exclusivas de disciplinas diferentes a los estudios de traducción. De alguna manera estos estudios podrían entrar la bajo la rúbrica de «estudio del producto de la traducción». Así es posible analizar lo que se traduce, cómo se traduce o qué produce la traducción desde el punto de vista de la sociología, de la historia, de la crítica literaria, de la ideología, de la filosofía, etc. En este tipo de trabajo incluso es posible producir cuantificaciones más cercanas a los métodos de las ciencias sociológicas que las que es posible obtener cuando consideramos la traducción como un proceso con personalidad propia y nos planteamos averiguar cómo llegamos a una traducción idónea desde un texto determinado en una situación de traducción concreta. La utilidad de estos enfoques es muy limitada en el aprendizaje de la traducción profesional en nuestras facultades y se aleja drásticamente de los elementos útiles en los cursos de traducción general. Por ello, los utilizaremos de forma muy esporádica tan sólo si en algún momento muestran alguna utilidad para alcanzar los fines que nos proponemos en nuestros cursos.

Lista de contenidos

Los contenidos se pueden resumir como sigue:

Plano de la comprensión

ENCARGO

- definición y análisis del encargo de traducción (skopos)
- contexto (pretexto y posttexto = cotexto)
 - uso del original
 - autor (vida, obra, filosofía, idiolecto...)
 - iniciador

TEXTO

- análisis del texto (características intrínsecas y extrínsecas, a niveles macro y microtextuales, en su contexto comunicativo: análisis semántico, sintáctico, textual, discursivo, comunicativo y empresarial del TO)
 - argumentación
 - hilación, densidad sintáctica, puntuación, sintaxis
 - referencia anafórica y catafórica
 - coherencia y cohesión

- orden y relieve
- palabras clave
- aliteración
- redundancia
- color local
- formato
- gramaticalidad
- género, tipo
- estilo
- variación lingüística (individuo, medio, tabú, actitud, sexo, origen, edad, posición socioeconómica, cultura, época, tema)
- elementos fonéticos (aliteración, onomatopeyas, reproducción inarticulada de sonidos, sonoridad)
- idiosincrasias culturales
- Estrategias para la resolución de problemas y tareas específicos (soluciones por defecto y soluciones particulares)
 - extranjerismos
 - lenguaje fático
 - alusión
 - humor
 - información ideológicamente delicada
 - títulos
 - nombres propios
 - formalidad y cortesía
 - exageración y understatement
 - ambigüedad y precisión
- documentación factual y lingüística
- Vocabulario
 - conceptos y términos especializados no familiares
 - conceptos y términos poco especializados nada familiares
 - estilo
 - fraseología
 - colocaciones, lenguaje idiomático, lenguaje figurado
 - modalidad
 - idiosincrasias culturales: segmentos marcados culturalmente (referencias culturales e institucionales, sistemas de medida, lugares, comidas, referencias históricas...)
 - conceptos y términos especializados no familiares
 - conceptos y términos poco especializados no familiares
 - documentación factual y lingüística

Plano de la comunicación

- definición y análisis del encargo (skopos)
 - uso de la traducción
 - redacción, síntesis, paráfrasis, narración, explicación, a la vista, de servicio, adaptación
 - destinatario
- modalidad de traducción

- ❑ normas de la casa
- ❑ eficacia en la comunicación
- ❑ comunicación intercultural
- ❑ retrotraducción
- ❑ sistemas de escritura
- ❑ corrección de errores y mejora de estilo

PLANO DE LA EXPRESIÓN

- ❑ análisis del texto, comparación de textos
- ❑ convenciones de género
- ❑ estilo del autor
- ❑ extensión del texto
- ❑ relación forma/contenido
- ❑ sincronización
- ❑ documentación lingüística y factual
- ❑ recursos expresivos (incluye elementos de gramática contrastiva, estilística diferencial y textología comparada)
 - formulación establecida
 - formulación convalidativa
 - formulación funcional
 - préstamo
 - paráfrasis
 - combinación
 - omisión
 - creación
 - cálculo
 - cognado
 - nueva creación
 - otros
 - soluciones «fracasadas» (omisión, calcos, cognados, creación...)

PLANO DE LA PROFESIÓN (CONOCIMIENTOS DE ORGANIZACIÓN EMPRESARIAL Y OTRAS TAREAS QUE EL TRADUCTOR PUEDA EFECTUAR)

- ❑ aspectos empresariales
 - presupuesto
 - plazos
 - formato y edición
 - comparación (traducciones, textos paralelos, textos próximos, memorias de traducción)
- ❑ control de calidad
- ❑ revisión
 - significado
 - gramaticalidad
 - lógica

- coherencia y cohesión
- intertextualidad (incluida la legislación aplicable, en su caso)
- integridad
- precisión de los datos
- correspondencia con el original
- ajuste al encargo
- mecanografía y formato
- corrección de errores
- organización y asignación de tareas (incluye la revisión del trabajo propio y la revisión del trabajo de los demás)
- deontología

El análisis del encargo es importante antes de la lectura porque condiciona la toma de decisiones en la comprensión. No es pues redundante que figure este elemento tanto en el plano de la comprensión como en el de la comunicación. En todo caso, en el apartado de comprensión debe servir para orientar la construcción de la estructura conceptual o «imagen» del texto, que es lo que se traduce y no el texto, como erróneamente insisten los funcionalistas (comunicación personal de Ricardo Muñoz).

Como se puede observar, distinguimos al menos cuatro conceptos que se podrían denominar «contexto»:

- **Contextos intratextuales**
 - **Cotexto:** cuando se traduce tan sólo un fragmento; lo hemos llamado «contexto».
 - **Contexto de la acción:** el contexto propio de la historia que se narra.
- **Contextos extratextuales**
 - **Contexto de la situación de la producción del TO:** autor, obra, escuela, editorial, intertextualidad, etc.; lo hemos denominado «características extrínsecas del texto original en su contexto comunicativo».
 - **Contexto de la situación comunicativa:** lo hemos denominado «plano de la comunicación».

Progresión

En la programación se distinguen cuatro grandes bloques, por el siguiente orden:

- 1) Procedimientos de traducción (desde el inicio; trabajo *Noddy*).
- 2) Traducción intercultural (*desde The Family Moskat; trabajo The University of Michigan*).
- 3) Traducción de la variación lingüística (*desde The Catcher in the Rye; trabajo examen final A Confederacy of Dunces*).
- 4) Traducción literaria.

Hay otra serie de temas (documentación, skopos, traducción de sistemas de escritura, corrección de pruebas, etc.) que se dan de forma paralela, continua o intercalada con los grandes temas anteriores.

Procedimientos de traducción I

Esta fase se localiza en la asignatura de Traducción General B/A, A/B. Es el primer contacto del alumno con la traducción. Viene colocado en primer lugar porque difícilmente se podrían afrontar los otros dos bloques sin que el alumno se desprenda de su concepción folclórica de la traducción (traducción palabra por palabra, equivalencia cultural); sin conocer cuáles son las posibilidades de formulación en la traducción; sin plantearse el hecho de que unas mismas palabras pueden recibir diferentes formulaciones más o menos idóneas dependiendo de factores comunicativos y profesionales/empresariales.

Para ello se introduce en primer lugar la distinción entre formulaciones establecidas (traducción literal: la palabra que más se parece, la primera acepción del diccionario, el mismo número de palabras, en el mismo orden y con la misma función gramatical) y otros tipos de formulación (traducción oblicua); se intenta romper la idea de que existe una traducción para cada original y que esta traducción única se puede deducir de la comparación entre las lenguas (se critica la noción de equivalencia). Para esta parte resultan útiles los elementos comparativistas y diferenciales pues sirve como marco para la comparación de un original y sus posibles diferentes traducciones. Se introduce el concepto de estilística diferencial.

Se comienza el bloque haciendo que el traductor/alumno formule las traducciones más literales de las que sea capaz (el estudiante ya percibe nada más comenzar el trabajo que algunas de sus formulaciones son sencillamente inaceptables o no las mejores alcanzables; para otras no es tan consciente porque desconoce los límites de lo que le resulta legítimo hacer). A continuación en clase se muestran diferentes tipos de formulaciones posibles para los mismos segmentos y sus efectos sobre la comunicación (fidelidad al significado, estilo, eficacia de la comunicación, ajuste al destinatario, al medio, a las normas de género y textuales, al skopos en general) y se opta por la formulación o formulaciones que se consideran más adecuadas. A lo largo del curso se va abandonando de forma progresiva esta introducción mediante la traducción literal para ir descansando poco a poco en traducciones más naturales en las que el alumno ya sigue sus propios instintos y ha interiorizado una serie de procedimientos. Esta parte del trabajo sirve también para desarrollar las habilidades del alumno en la expresión en español y hacerle consciente de sus propias debilidades y puntos fuertes.

Se introduce el análisis textual como parte del análisis del encargo. Esto es necesario para introducir los parámetros o variantes que nos llevan a unas formulaciones a otras. Para ello resultan útiles las categorías de funciones del texto de Bühler, los funcionalistas y Newmark (siempre presentando el texto como una combinación de funciones). Todavía no se realizan cambios de función en el texto. En realidad, se funciona con traducciones muy cercanas a la traducción por defecto, es decir, a la más obvia cuando no se fijan condiciones especiales, pero se le va introduciendo al alumno el concepto de cambio de función, haciéndole ver que la traducción no consiste en la transmisión de texto, ni de un significado, ni de una intención, ni de una función; haciéndole ver que nunca el destinatario de la traducción es el mismo que el destinatario del original, cómo muy pocas veces el original y la traducción son contemporáneas, introduciendo el concepto de los destinatarios a la que se dirige el texto, las convenciones de género, de publicación, vehículo, etc. Se insiste por otro lado en el parámetro del autor: estilo, intención, vida, obra, ideas, etc. Se presta especial atención a la traducción de la función expresiva. Los textos utilizados son textos periodísticos de autor (ensayo, opinión).

De forma simultánea a la familiarización con procedimientos de traducción diferentes, se introduce en esta fase desde el principio la habilidad para segmentar el texto en unidades de traducción diferentes, actividad muy relacionada por el doble procesamiento de la información *bottom-up* (estrategias particulares a nivel del microtexto y *up-down* (estrategias generales deducidas del análisis del texto y del discurso, skopos). Así se enseña a utilizar diferentes

segmentaciones en unidades de acuerdo con la naturaleza de las tareas y los problemas. Para todo esto resulta muy útil detenerse en los problemas de traducción planteados por el lenguaje endocéntrico (colocaciones, lenguaje idiomático, lenguaje figurado, metáforas, símiles, argumentación, hilación, puntuación, conectores, humor, chistes, títulos). También se plantean las cuestiones de propiedad en la selección entre el léxico posible según criterios de idoneidad con respecto al estilo y al tema.

Objetivos secundarios de esta parte, que encuentran reafirmación en estadios posteriores son la traducción de los nombres propios de personas y geográficos, la traducción entre sistemas de escritura diferentes, la traducción de la metáfora, de los juegos de palabras, las onomatopeyas y sonidos inarticulados.

El problema del contexto se obvia utilizando textos completos y cortos y facilitando el encargo de traducción.

Se plantea el tema de la corrección de errores y la mejora del estilo en textos (o segmentos de texto) con función expresiva.

Se introduce el tema de la presentación de las traducciones (normas de la casa, formato, por escrito, ordenador); esto se pone relación con la cuestión de las tarifas y los diferentes modos de tarifación. Resulta inevitable introducir elementos de mecanografía, tipografía y ortografía técnica en general. También resulta inevitable introducir al uso del ordenador por el traductor.

Los textos que se utilizan contienen temas especializados a niveles bajos de especialización (por ejemplo, jurídico-procesales); esto sirve de pretexto para introducir los conceptos de lengua general y de lengua de especialidad y marcar las fronteras con cursos posteriores. Se intenta infundir en el alumno la idea de que la información especializada se encuentra presente también con mucha frecuencia en este tipo de textos y que los elementos con función informativa requieren estrategias de traducción diferentes a la de los elementos expresivos. La presencia de textos con elementos que tienen como función convencer de algo sirve de base para la introducción del concepto de los textos con función incoativa.

Las cuestiones de documentación se abordan desde muy temprano y pueden adoptar la forma de tareas de no-traducción o presentarse incorporadas a la tarea de traducción. Se encarga en particular buscar información sobre el autor, la obra y las escuelas (ISBN, Biblioteca Nacional, *Enciclopedia Británica*), sobre organismos internacionales, sobre nombres geográficos y nombres propios, sobre cambios de moneda y conversión de medidas (por ejemplo, traducir un precio de un galón de gasolina en moneda norteamericana a pesetas por litro en la traducción de un texto de 1980). También se produce una introducción a los materiales de referencia principales (diccionarios, diccionarios enciclopédicos,

enciclopedias, monografías, informantes orales, Internet). Se dan otras tareas de no-traducción, además de las de documentación. En particular:

- ❑ Se facilitan listas de nombres propios y geográficos para traducir.
- ❑ Se facilitan listas de palabras latinizadas al inglés o al francés para su adaptación al español.
- ❑ Toda la clase participa en la revisión y evaluación del trabajo de sus compañeros en la pizarra.
- ❑ En ocasiones, se hacen segundas versiones corregidas de las primeras traducciones aportadas a la clase, tras su discusión la misma; según Seguinot (1991), es una forma más eficaz de aprendizaje que la primera versión.
- ❑ Se corrigen textos de acuerdo con las normas UNE de corrección de pruebas y de originales de mecanografía.
- ❑ Se hace un gran trabajo de documentación, previo a la traducción, de un texto norteamericano sobre un juicio sobre abortos ocurrido en España; se facilitan materiales españoles de referencia y se pide al alumno encuentre la forma en que los conceptos se expresaron en España, se trabaja con cambios de estilo directo a indirecto, con citas textuales, con información no pertinente, con adaptación de nombres propios, corrección de errores, etc. Sirve de primera introducción al concepto de frame.

Los textos a traducir son difíciles, de una dificultad superior a la habitual en la traducción profesional; la razón es que permiten una mejor explotación de la explicación de problemas y tareas. El ritmo de trabajo es muy lento; se exige un trabajo de gran meticulosidad y los plazos son muy extensos; se intenta la máxima explicitación de los procesos mentales implicados.

Para la preparación de la clase, se hace un pequeña introducción al texto siguiente por parte del profesor, se señalan los problemas más importantes a discutir, las fuentes de información y referencia y, normalmente, se pide a todos los alumnos que preparen la traducción para la clase siguiente (en algunos momentos una traducción literal, en otros casos una traducción más personal). Se insiste en que no existe traducción hasta que no se presenta en una forma que se corresponde con las exigencias del cliente y se les intenta apartar de métodos más propios del aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente de ilustrar las palabras o expresiones que no conocen en el texto original y buscar las traducciones correspondientes del diccionario; a clase hay que llevar una redacción en español aceptable como traducción. En la clase siguiente, salen alumnos a la pizarra, intentando que cada alumno resuelva una unidad de traducción aproximadamente. Su versión es criticada y evaluada en primer lugar por la clase y en segundo lugar esta crítica es completada por el profesor. Se

intenta evitar que se entienda que sólo hay una traducción válida y especialmente que ésta es la del profesor. Esto no significa que se abandone el papel del profesor como modelo; en realidad, muchas veces los alumnos piden al profesor que dé su propia versión, en este caso, conviene no dar una sola versión sino varias. En muchos casos, el profesor ni siquiera ofrece su propia traducción. Cuando se estima conveniente, se pide a los alumnos que traigan a la próxima clase una versión revisada o la resolución de problemas puntuales concretos.

El papel del profesor es de facilitador del aprendizaje que guía pero que no dicta las soluciones; aunque también cumple una función como modelo de imitación, esta función es más eficaz si se hace forma poco evidente.

El material preciso para la impartición de estas clases es simplemente una pizarra y un retroproyector. En este estadio los alumnos escriben sus traducciones en la pizarra. Esto plantea una importante cuestión de ritmo pues si los alumnos llevan sus traducciones en transparencia, la clase puede adquirir un ritmo mucho más rápido y se puede abarcar más material. Nuestra experiencia es que este sistema no es adecuado para los principios de la formación que exigen un ritmo de asimilación muy lento. El tiempo que el alumno tarda en escribir en la pizarra es un tiempo muy preciso para la asimilación, evaluación, comparación con la propia versión, reflexión, etc. En cursos superiores de traducción especializada en Granada se da la tendencia inversa: poner al límite a los estudiantes para forzarlos a manejar económicamente todos los recursos aprendidos en las clases de traducción general.

La comparación de traducciones se da en estos momentos entre las que se escriben en la pizarra y las que lleva cada uno de los alumnos. No resulta posible el trabajo con otras traducciones publicadas, textos paralelos o próximos, etc. por el tipo de textos (artículos periodísticos de opinión) que se utilizan y que suelen quedar inéditos en las otras lenguas.

Un problema que se da de forma general cuando se trabaja con textos (no sólo en la traducción, sino también en la enseñanza de lenguas extranjeras, redacción, etc.), es que los textos suelen incluir problemas que el profesor todavía no está interesado en introducir, es decir, en un texto hay problemas pertinentes desde el punto de vista de la programación y otros que no resultan tanto. Si el profesor decide obviar los problemas y «saltárselos», el alumno puede mostrar cierta perplejidad por lo que a lo que se suele acudir es a discutirlos pero con menos profundidad y otorgándoles menos importancia que cuando llegue el momento adecuado. Así ocurre en este bloque con las referencias culturales o con los nombres propios.

En un principio de este bloque se fomenta el trabajo individual para ir introduciendo hacia el final poco a poco el trabajo en equipo. El trabajo en equipo permite desarrollar de forma más profunda habilidades de autocrítica y de evaluación.

Cambios metodológicos

Respecto a los siguientes bloques de programación, se pueden sintetizar de la siguiente forma:

- ❑ Los textos se van haciendo más largos.
- ❑ Se pasa de textos completos a fragmentos; esto introduce la necesidad de que el traductor investigue el pretexto y el posttexto (cotexto).
- ❑ Se pasa a otros géneros más complejos (cuento, novela, teatro, textos informativos).
- ❑ Se introducen formas limítrofes con la traducción (adaptación, paráfrasis, traducción vista, traducción de servicio, etc.).
- ❑ El ritmo de trabajo se acelera; hacia el final de los próximos bloques se puede introducir el trabajo de los alumnos con transparencias en lugar de la escritura en la pizarra.
- ❑ Se trabaja con traducciones publicadas.
- ❑ Se plantean cambios en el skopos respecto a la ficticia identidad de skopos de los textos de bloques anteriores.
- ❑ Se va fomentando el trabajo en equipo.
- ❑ Se va abandonando la discusión de los problemas ya suficientemente asimilados para pasar al trabajo selectivo con tan sólo aquellas partes del texto que plantean los problemas nuevos o pertinentes de acuerdo con la programación.
- ❑ Se introducen géneros nuevos (cuento, novela, teatro, textos informativos).
- ❑ Comparación de traducciones.
- ❑ Se enseña a deducir el encargo por defecto cuando el cliente no lo ha determinado.

Procedimientos de traducción II

Se introducen textos literarios, completos en el caso de los cuentos y fragmentos en el caso de las novelas. También los cuentos constan de dos géneros: el cuento folclórico y el cuento infantil. En el caso de Walden se introduce el género de autobiográfico o de diario. La introducción de géneros con

diálogos permite abordar el problema de la puntuación de diálogos, que ocasiona muchos problemas a los estudiantes.

Como trabajo, se encarga la traducción de un segundo cuento infantil de la misma colección. Este tipo de texto es el que probablemente acojan los estudiantes con mayor entusiasmo.

Como tareas concretas, se encarga la traducción de nombres propios, con problemas de transliteración, o por tratarse de nombres geográficos o porque son nombres transparentes (con un significado detrás). A estas listas de nombres propios basadas en los textos que se traducen, se añaden listas de nombres propios procedentes de personajes de películas y se aborda también de forma individualizada la traducción de nombres propios en uno de los textos que, por su complejidad, se dejan para el final del curso, *Have a Nice Day*.

Otra tarea concreta de no-traducción consiste en la redacción por un grupo de alumnos de adaptaciones del un cuento indio, budista, del siglo IV A.C., con intención moral, transcrito de la tradición oral, con propuestas de venganza, con animales tratados antropomórficamente con personalidades propias de la cultura india, etc., a un cuento para niños de 10 años españoles, sin color local ni temporal, en forma escrita, con valores aceptables para nuestra época y cultura, sin aplicación religiosa, con personajes cuya personalidad se adapte a la cultura española, etc. Se compra el resultado de varias versiones y se intentan establecer las fronteras con una traducción.

Traducción intercultural

En este bloque se desarrollan los problemas y estrategias que permiten al traductor comunicar entre culturas diferentes. Para ello, utilizamos textos muy marcados culturalmente (cultura judía de los azkenazim, cultura india) o institucionalmente (folleto de estudios en una universidad extranjera). Esto nos obliga en ocasiones a utilizar como textos a traducir otras traducciones. Al principio teníamos problemas para justificar este tipo de trabajo que se enfrentaba a nuestra cultura traductora y las normas deontológicas de medio mundo. Con el paso del tiempo, este sistema se ha mostrado como una forma eficaz de introducir a una situación que se prevé se va a generalizar en algunos sectores de la práctica profesional. Dentro de estos apartados se estudian aspectos como la explicación o ampliación de la información, la pertinencia de la información, la traducción de nombres propios, las alusiones culturales, las notas de traductor, los comentarios dentro del texto y los glosarios. Como elementos teóricos de apoyo hemos contado hasta ahora con los trabajos de Nida y Nida y

Reyburn, nuestros propios trabajos sobre la explicitación información, nuestro trabajo conjunto con Ricardo Muñoz, que llega a adentrarse en la oferta de estrategias de traducción. Este caudal se ha visto notablemente incrementado en los últimos días con las obras de Leppihalme (1997) y Katan (1999).

Como trabajo, introducimos por primera vez en nuestros cursos un texto de carácter informativo/administrativo: *el folleto de la Universidad de Michigan*.

Casi todos los textos traducidos en este bloque cuentan con traducciones publicadas, Todos menos uno son literarios y sus géneros son el cuento y la novela.

La época en que fue escrito algunos de estos textos (*Jataka Tales*) permite introducir a distinciones y problemas de la traducción de la variación lingüística, en particular a la variación de época y a la distinción entre lengua oral y lengua escrita.

Traducción de la variación lingüística

En este bloque se trabaja principalmente con un fragmento de *The Catcher in the Rye* y con diferentes partes de *A Confederacy of Dunces*. Estos textos permiten abordar parámetros de variación muy completos como la edad, el origen geográfico, el origen étnico, la clase social, la actitud, el sexo, la homosexualidad, la cultura, etc. El trabajo con textos humorísticos, en el caso de *A Confederacy*, permite la imitación acentos. *The Catcher in the Rye* permite la sustitución por registros socialmente equivalentes. El bagaje teórico es muy amplio, procedente especialmente de la Sociolingüística y de la Estilística, aunque en los últimos tiempos, sin dejar de mencionar los aportes anteriores, hemos preferido adoptar nuestro propio enfoque expresado en la tesis doctoral y en nuestro libro.

La discusión de la traducción de la variación lingüística permite centrarse tan sólo en aquellas partes del texto que aparecen marcadas, por lo que el trabajo en este bloque favorece la traducción de todo el texto pero la discusión de tan sólo algunas de sus partes y el trabajo con transparencias por parte de los alumnos. La existencia de traducciones publicadas permite avanzar en la adquisición de habilidades de evaluación, autocrítica y documentación, así como plantear la frontera el plagio y el trabajo personal que se sirve de forma legítima de las aportaciones ajenas.

La evaluación del curso de Traducción General B-A consiste en la traducción de un fragmento de *A Confederacy*. Esto se anuncia previamente a los alumnos, lo cual les lleva a leerse completa la obra en inglés y en castellano, y

esto nos parece una magnífica lección que les enseña a leer las obras enteras aun cuando sólo se les solicite traducir fragmentos. Pueden utilizar cualquier material durante el examen, incluida la versión de la novela publicada en castellano; esto sirve para medir en qué medida son capaces de hacer un trabajo personal, de aprovechar todos los recursos disponibles y su capacidad crítica hacia las traducciones de los demás y por tanto hacia sus propias traducciones.

Traducción literaria

Para el final del curso reservamos un par de textos con características especiales. *Have a Nice Day* es un texto muy complejo que plantea problemas de humor, nombres propios, manierismos, inequivalencias culturales, etc. Es un magnífico ejercicio de puesta en común de estrategias adquiridas. Se traduce un capítulo. El texto fue introducido en clase de la siguiente manera. El autor de este trabajo les propuso a sus alumnos que le buscaran un texto que consideraran especialmente difícil para traducir y se comprometió a traducirlo para clase. Es una tarea que resulta útil cuando por alguna razón el profesor está perdiendo confianza entre sus estudiantes y sirve para comprobar también el espíritu crítico y la capacidad de evaluación de originales de los alumnos.

La *Declaration of Rights* de Percy B. Shelly, es un magnífico texto cuyos principales problemas son la antigüedad del inglés y la fuerte relación de la comprensión del texto con la familiaridad con ideas concretas, como es el caso del contrato social. Su fuerte carácter de propaganda política permite trabajar con un texto básicamente incoativo, aunque con grandes calidades literarias. Se traduce completo.

One for the Road es una obra de teatro de Harold Pinter. Aparte de problemas generales de lenguaje idiomático y tabú, permite la traducción de un texto literario completo (tiene un solo acto), permite plantear todas las peculiaridades de la traducción del teatro, trabajar con diálogos (trabajo que luego puede encontrar una gran aplicación a la traducción de guiones cinematográficos), permite trabajar la variedad escrita para ser dicha oralmente, el tabú lingüístico, etc.

A lo largo de todos estos bloques, se van sugiriendo las obras teóricas que remiten a los problemas que se tratan para que puedan servir de apoyo a los estudiantes bien para su comprensión bien para la profundización en los temas. Siempre se hace a priori, simultáneamente y a posteriori, un comentario sobre los problemas principales con los que se va a trabajar.

El trabajo con los textos implica una fuerte dosis de reiteración y repaso en los problemas estudiados.

Evaluación

En primer lugar, nos parece necesario distinguir varios conceptos que, por su proximidad, a veces aparecen mezclados:

Revisión

Es la actividad, dentro del proceso de elaboración de una propuesta final, que tiene como propósito detectar errores y proponer soluciones mejores. Esta revisión la puede hacer —y la hace— el propio traductor (en la ONU inventaron una palabra *trasvisor*) o la hace otra persona, que puede tener la categoría profesional de revisor. A lo largo del proceso de traducción se hacen varios tipos de revisión, que se pueden desglosar como:

Sin comparar con el original

- ❑ **Mecanográfica:** atiende a errores tipográficos; puede realizarse durante la fase previa a la versión final o durante la fase de corrección de pruebas, o durante ambas.
- ❑ **De formato:** muy relacionada con la corrección de estilo, atiende a las normas de género, a las normas de la casa y al encargo de traducción.
- ❑ **De estilo:** gramaticalidad, ortografía, puntuación, mayúsculas, ajuste a la norma de la casa, también puede incluir su idoneidad para un tipo de lector determinado.
- ❑ **Lógica:** coherencia y cohesión del texto, conectores, contradicciones.
- ❑ **De subordinación:** (ajuste, compilación), cuando la idoneidad depende también de la convivencia de las palabras con textos, imágenes, gráficos, software, etc.
- ❑ **De contenido:** en textos que tocan textos especializados, la hace un especialista que no tiene por qué conocer la lengua original.

Comparando con el original

- ❑ **De datos:** fechas, cantidades, nombres propios, ortografía de palabras extranjeras y, en general, todos los elementos que presentan un riesgo de error elevado en su transcripción
- ❑ **De fidelidad:** comprueba si se comunica con precisión lo que establece el encargo.

En una primera fase del aprendizaje conviene desglosar todas estas fases de la revisión; conforme el alumno gana en experiencia e interioriza las técnicas y estrategias, se van realizando de forma automática, aunque yo siempre recomendaría realizar al menos dos revisiones: una sin comparar con el original y otra comparando con el original. La revisión puede —y debería hacerse— a dos niveles, el macrotextual (estrategias generales, caracterización del texto y del encargo) y el microtextual (el resto), aunque en la práctica es frecuente realizar sólo una revisión microtextual.

Existe una modalidad de revisión muy característica y es la **revisión académica**. Aunque pueda llegar a tener los mismos componentes anteriormente descritos, reviste la particularidad de que su fin principal no es asegurar la obtención de un producto final de la mayor calidad según un encargo de traducción sino 1) enseñar al autor cuáles sus deficiencias y sus aciertos para que en un futuro lo pueda hacer mejor, 2) servir de base a una evaluación del trabajo dentro de los parámetros de la enseñanza académica. Esta revisión académica no puede ser por tanto nunca idéntica a la revisión profesional (que puede llevar a una evaluación pero es muy poco eficaz como actividad de aprendizaje).

Por otra parte, la revisión académica debe ajustarse al momento del aprendizaje y no tiene por qué abarcar todos los aspectos a revisar en una actividad profesional. Por ejemplo, en las fases iniciales del aprendizaje no se considera el encargo de traducción con la misma atención que en momentos más avanzados. Esto se debe a la necesidad de centrarse en otros problemas cuyo aprendizaje debe ser anterior según la progresión que se establezca. Por ejemplo, en casi todos los textos con los que se trabaja en los cursos correspondientes al perfil de esta plaza se ofrecen encargos de traducción fijos y muy simplificados, que permiten centrarse en primer lugar en los aspectos lingüísticos/textuales y en un segundo lugar en los aspectos comunicativos (los aspectos profesionales encuentran mejor acomodo para su aprendizaje en los últimos momentos de la carrera, cuando se trabaja con textos muy especializados). Así, para casi todos nuestros textos se ofrece un encargo de traducción ficticio y que difícilmente se daría en la traducción profesional (mismas funciones, mismo género, misma audiencia, misma publicación, mismo momento), primero porque nunca el destinatario es el mismo, segundo porque casi nunca el momento es el mismo, tercero porque casi nunca la publicación es la misma. Esta simplificación permite, como hemos dicho concentrarse en problemas de traducción microtextuales y lingüísticos y hace especialmente adecuados los textos periodísticos y literarios (expresivos, de autor), que son los que en su traducción

se suelen ajustar más de cerca de estas condiciones simplificadas. Este tipo de traducción permite familiarizarse además con lo que en otro lugar de este trabajo hemos llamado la concepción popular de la traducción, que permite prever cuáles son las expectativas de traducción de algunos clientes o destinatarios. Por otro lado, el concepto de *calidad* en el mundo académico es muy diferente al concepto de calidad en el mundo profesional/empresarial y no deberían mezclarse ambos sistemas.

Para proceder a una revisión es necesario disponer en primer lugar de un **catálogo de errores**, del que participen tanto el traductor como el revisor. Como veremos más adelante, no existe un catálogo de errores comúnmente aceptado ni el mundo profesional ni en el de la enseñanza debido a la fuerte dependencia que este catálogo tiene de las posiciones teóricas (la concepción sobre la traducción, el concepto de calidad de la traducción) y de la misma finalidad (profesional o aprendizaje) del trabajo. Además, como muchos autores señalan, los catálogos de errores resultan casi siempre demasiado prolivos para resultar prácticos.

En segundo lugar, la revisión exige un **sistema de notación de los errores**, compartido por el traductor y el revisor. El sistema de notación de los errores resulta muy diferente en la revisión académica y en la profesional. En la profesional, el revisor suele señalar los errores proponiendo o imponiendo alternativas de traducción allí donde se producen. En la revisión académica, este sistema puede resultar contraproducente pues imbuiría en el alumno la idea de que tan sólo hay una traducción correcta (la del profesor, para más inri) por lo que resulta más eficaz indicar qué tipo de error se ha producido sin proponer soluciones. Todos nosotros hemos partido para la notación de errores de las categorías de la estilística diferencial para terminar comprobando su escasa eficacia como tales pues un mismo error se podía indicar bajo hasta tres categorías diferentes (falso sentido, calco, modulación), pero tampoco hemos llegado a prescindir de estas categorías pues aunque no indiquen tipos de errores (a falta de una tipología claramente establecida) si ofrecen al alumno una orientación sobre qué otro tipo de formulaciones hubieran resultado más idóneas en la traducción de ese encargo concreto. En nuestra trayectoria profesional hemos ido abandonando una notación de errores con categorías imprecisas o inadecuadas por un sistema de indicación de la localización de los errores, sin determinar a qué tipo corresponden; este sistema, aunque parezca menos sofisticado es más eficaz, en nuestra opinión, siempre que, ineludiblemente, se discutan luego en persona los errores con el alumno.

Para poder disponer de un catálogo de errores es preciso contar con un **catálogo de contenidos**, que incluya aquello que se considere que el estudiante debe aprender porque le resulte nuevo o difícil. Aquí debemos hacer el mismo

comentario que sobre el catálogo de errores: su propuesta depende de las concepciones teóricas adoptadas y no existe gran consenso sobre el mismo (por lo menos, aparentemente).

La revisión se puede efectuar sobre la versión en papel o sobre el monitor. En el mundo profesional es más frecuente que en el académico la revisión sobre la pantalla.

Corrección

La corrección tiene una finalidad diferente a la de la revisión: tiene como finalidad perfeccionar la versión final. No tiene una finalidad didáctica sino profesional aunque todas estas operaciones exclusivamente profesionales (como la revisión profesional) también deben formar parte del aprendizaje del traductor y cobran un valor formativo, dado que pueden llegar a formar parte de su perfil profesional.

La corrección profesional tiene su forma más característica en la corrección de pruebas o galeradas y en la de corrección de errores de mecanografía. Su diferencia con las correspondientes del apartado de evaluación residen en que en la corrección se imponen soluciones alternativas en tanto que en la evaluación simplemente se señalan los puntos problemáticos. Existen normas internacionales, nacionales y de la casa. Nosotros utilizamos en nuestras clases las normas UNE correspondientes. Esta actividad va perdiendo cada vez más su importancia pues los sistemas de edición y maquetación electrónica exigen la entrega de trabajos perfectos, libres de errores, pues la versión electrónica que ofrece el traductor incluso en ocasiones es *camera-ready* y constituye directamente el *master* para la impresión. Éste es uno de los grandes cambios experimentados por la profesión en los últimos años. Por otra parte, la escritura directa sobre soportes electrónicos ha introducido nuevos errores propios inducidos por el uso de los procesadores de textos en la redacción que no se daban de la misma forma cuando el traductor trabajaba sobre un primer manuscrito que luego mecanografiaba.

Hay que mentalizar al aprendiz de traductor de que cuanto menos extenso sea su trabajo de revisión o el del revisor, más rentable va a resultar su actividad.

La corrección didáctica tiene dos vertientes: 1) el señalamiento de los errores cometidos en una traducción por el alumno (no debería utilizar los sistemas de corrección de pruebas profesionales) y 2) la enseñanza de los sistemas de corrección profesionales. A la corrección académica, de formación,

nos acabamos de referir también con cierta extensión en el apartado anterior dedicado a la revisión.

Crítica

La crítica de traducciones es básicamente una actividad profesional que, a diferencia de otras actividades reseñadas, se realiza sobre la traducción ya publicada y no tiene efectos directos sobre el proceso de la traducción. Está totalmente centrada en el producto aunque también puede proporcionar información valiosa sobre el proceso. Tiene valor formativo, no sólo porque esta actividad pueda llegar a formar parte del perfil profesional del traductor sino también porque contribuye a desarrollar su capacidad crítica y, por ende, su capacidad autocrítica, lo cual repercute en una superior calidad de las traducciones. Es una actividad muy asociada a la de la crítica literaria aunque no debiera ser coincidente. En la prensa, la labor de crítica de traducciones es realizada en muchos casos por críticos que no han podido o no han querido leer la obra original y que por la tanto están muy escasos de información y criterios para su trabajo. La crítica de la traducción se realiza casi exclusivamente para el caso de la traducción literaria. En general, parece orientarse a las grandes decisiones o posicionamientos del traductor ante la globalidad del texto, aunque no pocas veces se detiene en el detalle, de modo impresionista, para fundamentar la posición del crítico, que casi nunca se hace explícita. Es decir, una buena crítica debiera discernir y evaluar la pertinencia y/o idoneidad y no basarse en el criterio de autoridad de una lectura determinada (la del crítico) sobre otra (la del traductor). Por eso, la mayoría son pésimas (aunque loen al traductor). Una aplicación nada desdeñable de la crítica de la traducción es el trabajo de investigación con corpora de traducciones.

Evaluación

La evaluación debe establecer de forma matemática o de acuerdo con una escala establecida el nivel de calidad de un trabajo de traducción, juzgando así tanto su suficiencia para un nivel establecido como diferentes niveles de excelencia dentro de esta suficiencia.

Existen enormes diferencias entre las necesidades y sistemas de evaluación en la universidad y en la empresa. Los criterios empresariales chocan muchas veces de forma frontal con las exigencias de calidad adecuadas durante el

aprendizaje. Es necesario, de forma progresiva, ir introduciendo a los criterios empresariales, aunque el momento más adecuado para hacerlo no es durante las enseñanzas objeto del perfil de esta plaza. Los criterios de calidad académicos pueden llegar incluso a constituir un grave hándicap que dificulta la integración de nuestro titulado en el mundo profesional.

Las empresas que han desarrollado de forma más exigente criterios de calidad han sido aquellas que cuentan con clientes mejor conocedores de la traducción y sus circunstancias; nos referimos a las empresas de localización de productos informáticos. En ellas existe la figura específica del *quality controller* y criterios muy claros de calidad (incluso existe una asociación internacional de empresas que establece normas de calidad). La estrecha relación de las actividades de localización con problemas de compilación, ajuste, etc., hace en todo caso que estos criterios no revistan la utilidad deseable para la evaluación de los cursos de traducción general.

Puede tener dos finalidades principales: 1) establecer la capacidad para la traducción de un candidato a un puesto de trabajo en una empresa u organismo o como subcontratista de ellos, 2) establecer el nivel de aprovechamiento de un alumno en los estudios de traducción, a diferentes niveles marcados por diferentes momentos de la progresión educativa y según los objetivos pedagógicos marcados, 3) establecer, en una prueba de aptitud si un candidato a alumno de traducción reúne cualidades suficientes para, tras el necesario aprendizaje, llegar a ser un profesional aceptable y 4) en una prueba de grado (examen o memoria), establecer si el nivel del nuevo profesional es el exigible para su incorporación al mercado profesional.

Como es obvio, la mayor coincidencia entre estos tipos de evaluación se da en el caso de 1) y 4), aunque la coincidencia tampoco puede llegar a ser total pues a) existe una brecha entre la formación del recién titulado y la del candidato experimentado a un puesto de trabajo y b) las evaluaciones de grado deben ser de carácter más generalista que la mayoría de las pruebas para puestos de trabajo, en las que se suele dar un perfil mucho más especializado. Ninguna de estas dos evaluaciones tiene una función formativa primaria, aunque el aprendizaje con motivo de una evaluación es inevitable. La evaluación del tipo 3) también tiene una finalidad exclusivamente de selección y poca o ninguna repercusión formativa.

Las evaluaciones del tipo 2), las que corresponden a los trabajos, evaluaciones continuas y exámenes parciales y finales en las asignaturas del currículo son especiales en el sentido de que 1) tienen una finalidad selectiva también pero junto a ella un componente formativo muy importante (en nuestra opinión particular éste debiera ser el componente más importante), 2) requieren

un ajuste total al resto de los elementos del curso correspondiente, 3) requieren de un consenso entre los profesores y los estudiantes respecto a contenidos, tipología de errores, sistema de corrección y sistema de evaluación.

El gran problema para nosotros es que, en el caso de la evaluación académica, a las dificultades de las otras actividades anteriores debidas al atomismo teórico y la falta de consenso sobre los criterios se añade la gran nebulosa de la cuestión de la calidad de la traducción. No sólo para diferentes escuelas y modelos la calidad consiste en aspectos diferentes y excluyentes sino que, además, por nuestra experiencia y por nuestros presupuestos teóricos estamos totalmente convencidos de que la total objetividad en la evaluación de la traducción es una meta deseable pero inalcanzable y de que en la evaluación de la traducción hay siempre una gran parcela reservada a la subjetividad del profesor, lo mismo que una gran parcela reservada a criterios externos a la asignatura aunque propios del currículum y del caso particular de cada alumno. Véanse las palabras anteriormente citadas de Coseriu (1981 [1973]) sobre subjetivismo y libertad en las actividades y creaciones propias de las personas.

El problema que se plantea en cuanto a la evaluación es, pues, que no encontramos respuestas únicas a una sola pregunta, sino respuestas múltiples a una sola cuestión (múltiples traducciones idóneas para un mismo texto y un mismo encargo de traducción), pues una parte del resultado depende de la libertad, de la creatividad, de la personalidad del traductor, y no sólo de su competencia traductora.

Parece darse de este modo en toda traducción una parte con un número limitado de opciones, que debe guardar fidelidad a la transmisión del mensaje expresado en el encargo de traducción (algunos, como Hurtado, Tricás o Neubert lo denominan el invariante traductor), que puede ser objeto de evaluación mediante un sistema binario de acierto/error y una variante traductora que se escapa al método de evaluación de acierto/error. La práctica habitual en la evaluación de traducción ha sido atender sólo a la parte «invariante» (que resulta subjetiva pues depende de cada evaluador y no existe consenso sobre la misma), el sistema de acierto/error no facilita una evaluación sofisticada en la que establezcan diferentes grados de excelencia; el valor matemático que se asigna a cada error es absolutamente subjetivo y este sistema «negativo» de evaluación no hace justicia a las cuestiones resueltas positivamente, con calidad, por el traductor (en muchos casos, se reserva una parte arbitraria para valorar positivamente, de forma subjetiva, los aciertos del traductor).

En el sistema de acierto/error se suele tener cierta consideración hacia la repercusión de los errores en el resultado de la traducción, aunque sea de forma muy simple: así, nosotros suspendemos los ejercicios en los que el evaluador se

ríe o llora ante un error en la traducción (pues se considera que la invalida) y suspendemos las faltas de gramaticalidad y ortografía en la redacción pues pensamos que son factores invalidantes también del trabajo de traducción; al igual que los errores que evidencian fallos importantes de cultura general o los fallos reiterados o graves en la comprensión del texto. Aquí, cabe hacer la distinción que hacíamos nosotros (Mayoral: inédito-d) entre condiciones de fortuna (exigencias para que el acto de traducción no sea fallido) y condiciones de adecuación (exigencias para que el acto de traducción sea más idóneo) para la traducción. El incumplimiento de las condiciones de fortuna llevaría al suspenso, el incumplimiento de las condiciones de adecuación lleva a calificaciones menos excelentes. El problema es que no existen repertorios de condiciones de fortuna y adecuación para los diferentes tipos de traducción, aunque siempre es posible prepararlos previamente para la administración de un examen con un texto y encargo específicos.

Si a nivel de macrotexto podemos hablar de condiciones de fortuna y condiciones de adecuación para la traducción, a nivel de microtexto, Anthony Pym (1992) ha establecido la distinción entre errores binarios (acierto/error) y errores no binarios (de grado) en la traducción, que guardan cierta analogía con los anteriores.

Cierta relación con lo anterior guarda también la distinción que los estudiosos y ya los profesionales de la enseñanza establecen entre evaluación del producto (la calidad de la traducción presentada en la prueba) y evaluación del proceso (el seguimiento de procesos y estrategias idóneos para la traducción del texto).

Existe una tendencia entre los estudiosos contemporáneos de la evaluación de la traducción a primar la evaluación de los errores binarios, del proceso y de las condiciones de fortuna sobre los errores de grado, del producto y de las condiciones de adecuación. Esta actitud parece basarse en enfoques didácticos actuales pero sobre todo, en mi opinión, reflejan un rechazo a la consideración de los problemas microtextuales, lingüísticos, como problemas específicos de traducción dentro de una trayectoria de rechazo de los enfoques lingüísticos y comparativistas de la traducción. Para nosotros, aunque estas distinciones revisten mucho interés, no deberían llevarnos a posturas excluyentes pues dejar fuera de la labor de evaluación los problemas de comprensión y expresión puede llevar a considerar como profesionales a filósofos perfectamente aptos para la asimilación de métodos para la resolución de tareas pero que son incapaces de resolverlas por falta de conocimientos lingüísticos, capacidad comunicativa, falta de adaptación al medio profesional, etc. La inclusión de todos elementos dentro de la evaluación de exámenes, pruebas y trabajos dentro de los cursos regulares

de nuestra licenciatura sirve para indicar al alumno y al profesor las deficiencias en cuestiones lingüísticas, culturales, etc. que aquél debe resolver para alcanzar un nivel suficiente dentro de su actividad profesional. También sería un grave error (que cometemos con demasiada frecuencia) el de corregir al nivel de microtexto pero no hacer una evaluación global del trabajo, que puede resultar al alumno al menos tan útil como la de los errores microtextuales.

Asimilable a la tendencia que acabamos de criticar es la de los que consideran que no deben evaluarse negativamente los errores (normalmente relativos a los datos) que los alumnos cometen en las pruebas por falta de atención, concentración, etc. (traducir un contrato de cien mil millones de pesetas por un contrato de cien millones de pesetas). Para nosotros, no considerar estos errores constituye una grave equivocación, pues este tipo de errores son indicativos de un proceso de desarrollo de las tareas del proceso de traducción sumamente defectuoso y obviar este hecho supone educar al futuro traductor en un sentido erróneo: este tipo de errores invalidarían la traducción en una situación profesional o de prueba de acceso a un trabajo y son indicativos además de que el alumno no ha asimilado todavía que todo trabajo de traducción implica una fuerte fase de revisión. El estudiante debe comprender que lo importante no es cómo se llega a una traducción sino el resultado final de la misma (esta afirmación se contradice frontalmente con la posición de aquellos que piensan que lo importante es evaluar el proceso de la traducción).

El último gran factor de subjetividad en la evaluación de la traducción es la discrecionalidad del profesor o profesores para considerar factores ajenos al propio trabajo de evaluación o texto traducido: la evolución del alumno a lo largo del curso o de la carrera, su combinación lingüística, si se dirige a la práctica de la traducción o de la interpretación, el momento en el que se imparte la asignatura dentro del currículo, sus circunstancias personales, su actitud hacia el estudio y el aprendizaje en clase, su capacidad de aprendizaje, de adaptación, de enfrentamiento a situaciones nuevas, su aceptación de los parámetros de trabajo profesionales, etc. Obviar todos estos factores llevaría a una evaluación algo más objetiva desde un punto de vista aritmético pero muy poco objetiva desde un punto de vista global de la formación.

Sistema propio de evaluación y de notación

El sistema es un sistema de evaluación continua algo sui géneris, en cuanto una parte de esta evaluación continua viene dado por la observación del trabajo diario de los alumnos en clase, observación que en su momento no viene

dada por una calificación pues, aunque la progresión del alumno también forma parte de la calificación final en caso de apreciarse como especialmente positiva (por lo que anticipa de grandes avances en cursos posteriores), resulta más importante el nivel de competencia y habilidad que se muestra al final del curso, tras un segmento de aprendizaje, que la prehistoria de esta competencia y habilidad. Estas competencias y habilidades son muy difícilmente desglosables en compartimentos estancos que permitan una acumulación de calificaciones parciales (el mismo caso se da en el aprendizaje de lenguas extranjeras). Nuestra evaluación continua vendría dada por tanto por:

- ❑ El trabajo diario en clase.
- ❑ La evolución del alumno.
- ❑ Trabajos de traducción sin calificación.
- ❑ Trabajos de no traducción sin calificación.
- ❑ Un examen final con calificación.

La asignación al final del curso de Traducción General de trabajos literarios sin problemas específicos sobresalientes guarda relación con esta fase de «sumario» donde se pone en común todo lo aprendido.

La razón de no calificar el trabajo diario de clase, otros trabajos y tareas es que tienen un fin fundamentalmente didáctico (que el alumno y el profesor adviertan sus virtudes y deficiencias) y sólo indirectamente un valor calificadorio. El facilitar notas a este trabajo haría creer que su nota final va a ser el resultado de estimar la media aritmética de una serie de calificaciones a lo largo del curso, lo cual se contradice con lo que acabamos de afirmar anteriormente sobre una acumulación integrada de conocimientos.

El examen (como toda prueba calificadoria) debe ser individual; el resto del trabajo que contribuye a la evaluación pero cuya finalidad principal es el aprendizaje (ya hemos afirmado en otro lugar que los exámenes tienen para nosotros también un fuerte valor de aprendizaje) puede ser individual o colectivo, pues la familiarización con el trabajo colectivo comienza a introducir a condiciones profesionales de trabajo y estimula la capacidad crítica y autocrítica de los alumnos.

La escasa duración de la asignatura de Traducción General A-B/B-A (directa) , 15 horas, lleva de forma casi inevitable a considerar a esta asignatura como la primer parte de una sola asignatura que incluye también la Traducción General B-A. Dar una calificación para un curso inicial de 15 años de duración conduce de forma casi inevitable a la indulgencia y a considerar que quedan 50 horas por delante para ser capaces de evaluar realmente al alumno.

Otro problema ocasionado por la asignatura de Traducción General A-B/B-A es que es una asignatura que incluye tanto la traducción directa como la inversa y es compartida por dos profesores. La práctica de muchos años de docencia compartida para directa e inversa en estos niveles de traducción es que la calificación suele ser aproximadamente la misma para ambas partes en un 80% de los casos y que sólo en un número muy reducido de casos se advierten competencias muy diferentes para ambos sentidos. El caso más general de esta última situación suele ser el de alumnos con gran competencia para la traducción literaria y con conocimientos deficientes de inglés.

Todo el trabajo de clase y todas las pruebas se realizan con textos auténticos, salvo algunas tareas que se realizan con un corpus extraído de textos auténticos (nombres propios, transliteración...). Estos textos auténticos no se editan en absoluto y suelen tener un nivel de dificultad alto además de plantear aspectos particulares de la programación.

La razón de escoger textos de gran dificultad reside en estimular la capacidad de reflexión de los estudiantes y en irles marcando los límites que su capacidad de comprensión y análisis habrán de alcanzar en su actividad profesional, al tiempo que van haciéndose patentes sus posibles deficiencias en cuanto a comprensión, análisis y redacción. Téngase en cuenta que el nivel de comprensión exigible del que se parte para textos generales es absoluto; es decir, el alumno debe ser capaz de comprender muy bien cualquier tipo de texto general, independientemente de su dificultad. Esto, evidentemente, se aleja en mayor o menor medida de la realidad no sólo debido a deficiencias en el nivel de la lengua extranjera sino también porque la comprensión de un texto es algo individual y coyuntural y nadie puede reunir todas las interpretaciones (comprensiones) que puede recibir un texto en su autor más todos sus hipotéticos lectores. En todo caso, una vez comprendida por el alumno la enorme dificultad que pueden presentar algunos textos, se les informa a los alumnos de esta dificultad inusual pues es necesario también reforzar de alguna manera en ese momento su confianza en sí mismos y no desmoralizarlos respecto a su capacidad en el futuro de afrontar el trabajo profesional.

En cursos más avanzados de traducción, como el de traducción comercial, el trabajo se hace sobre textos de gran dificultad pero inmediatamente a continuación de finalizar con esto se hace trabajar al alumno con varios documentos del mismo tipo que presentan un grado de dificultad mucho más reducido, también para hacerles recobrar la confianza en sí mismos. En muchos casos, incluso el trabajo con estos textos más simples consiste en la traducción a vista, lo cual, para estos tipos de texto, no sólo refuerza su confianza sino que hacemos les ejemplifica el hecho de que una vez traducido por primera vez un

texto de un tipo concreto, la traducción de los subsiguientes textos del mismo tipo resulta mucho más sencilla.

Los trabajos se realizan a ordenador y con reglas de formato fijadas (30 líneas por 70 matrices); en caso de revisión, se exige la utilización de los signos de la UNE para corrección de originales mecanografiados o de corrección de pruebas.

Los exámenes se realizan en ciertas condiciones de profesionalidad. Aunque el rendimiento es muy bajo y los exámenes (por falta de condiciones técnicas) se realizan hasta ahora manuscritos, se permite que el alumno utilice cualquier fuente de referencia (diccionarios, manuales, apuntes, las traducciones existentes, etc.). Consideramos que los exámenes sin diccionarios pueden resultar adecuados para las pruebas de aptitud y para la finalidad parcial de averiguar el nivel de lenguas de los candidatos, pero que no tienen mucho sentido cuando se trata de evaluar competencias y habilidades traductoras pues la traducción profesional no es la primera que es capaz de producir el traductor tan sólo con su cerebro sino la máxima elaboración y refinamiento que de esta puede hacer tras la consulta a todas sus fuentes de documentación disponibles. La exigencia de corrección gramatical y de un alto nivel de precisión estimulan en el alumno el trabajo de revisión como una fase imprescindible en el desarrollo de las tareas de traducción. De las dos horas de duración que tienen los exámenes (para textos de unas 250 palabras), se recomienda encarecidamente que se dedique una media hora a la revisión de la traducción; se da más énfasis a la corrección que a la producción (con ciertos límites mínimos en cuanto a la producción), considerando que el énfasis en la producción corresponde a fases más finales del aprendizaje (al final de los estudios, en las asignaturas de traducción especializada, en las que habría que tender a concluir con proyectos a tiempo real profesional).

Junto al texto, se entrega o comunica al examinando los parámetros del encargo. En estos estados iniciales, el encargo que se señala es el que ya hemos señalado como utópico e imposible (misma intención, misma función, misma publicación, mismo tiempo, mismos destinatarios). Los cambios en los parámetros pensamos que encuentran mejor lugar para su introducción con otros tipos de textos no de autor (no expresivos, en cursos posteriores).

A lo largo del curso se educa a los estudiantes en cuáles son los errores que invalidan la traducción (condiciones de fortuna) y se les dan los siguientes:

- ❑ Disparates (inducen a risa o a lloro al evaluador).
- ❑ Omisiones injustificadas.
- ❑ Dar diferentes alternativas de traducción para una misma unidad.

- ❑ Desviaciones importantes del significado, especialmente contrasentidos (este criterio resulta muy subjetivo).
- ❑ Faltas de ortografía (una falta del tipo de h/Ø, v/b; tres faltas de acentos).

Dentro de las faltas importantes pero normalmente no invalidatorias se establecen otras como

- ❑ Calcos.
- ❑ Puntuación incorrecta.
- ❑ Registro inadecuado.
- ❑ Violación de las normas del encargo.
- ❑ Haber traducido una extensión excesivamente corta.

El resto de los errores tipificados también evalúan negativamente.

La invalidación del examen por razones de ortografía es de las más polémicas. Para nosotros la justificación está clara: los traductores deben ser redactores profesionales y ese tipo de errores les están vedados. Normalmente, la mayoría de nuestros estudiantes llegan a nuestras aulas con una ortografía deplorable, fruto de lo mal que han sido educados por sus maestros en ella (la mayor parte han sido educados por sus maestros en las normas anteriores a la reforma de la ortografía española del 1 de enero de 1959). Nuestra experiencia es que estos problemas de ortografía española sólo se depuran en las clases de traducción directa. Para dar verdadera conciencia de la gravedad del problema a los estudiantes, hemos optado por formas disuasorias de escarmiento (suspensio) en los estados iniciales del aprendizaje, pues la experiencia nos ha demostrado que en muchos casos no resulta suficiente con señalar el problema al estudiante para que éste se tome suficientemente en serio su solución. Para evitar casos de injusticia y dar todas las oportunidades al estudiante con problemas de ortografía, suelo ofrecer al estudiante sin otros problemas de traducción que los de ortografía la posibilidad de realizar un examen exclusivamente de ortografía (dictado) en cualquier momento del curso en que se sienta preparado, manteniendo la calificación que ha obtenido para el resto de los aspectos.

El sistema de calificación que sigo es un sistema fuertemente subjetivo. Partiendo de una máxima calificación, descarto los exámenes que han incurrido en errores descalificantes y para el resto intento establecer una jerarquía basada en el número y valor de los errores cometidos (sistema negativo) corregida por valoraciones positivas (subjetivas) basadas en mi conocimiento de su trabajo y evolución así como de los elementos positivos advertidos (subjetivamente) en el

trabajo evaluado. También pueden intervenir consideraciones positivas (nunca negativas) externas al examen. Para que este sistema tan subjetivo funcione es necesario que el alumno reconozca suficiente autoridad al profesor que le evalúa para aceptar los criterios de éste, que seguro han de diferir con los propios del alumno. El número tan elevado de contenidos y errores que se consideran impiden cualquier recuento aritmético para la evaluación de un examen. Nadie podría tener en cuenta más de 50 parámetros distintos para valorar aritméticamente una prueba. La ponderación relativa de cada uno de estos parámetros en el conjunto de la calificación resultaría también imposible. Un factor importante que afecta a todos los aspectos de la evaluación (su grado de continuidad; los parámetros de corrección, etc. es el elevado número de alumnos de cada curso (hasta 150).

La experiencia nos muestra que resulta prácticamente imposible para un número tan elevado de alumnos seguir una práctica de evaluación homogénea y constante y que, en realidad, los mismos errores y aciertos se evalúan en un número significativo de casos de forma diferente para los diferentes alumnos. En realidad, parece que los parámetros y criterios no llegan a tenerse totalmente claros hasta que no se han evaluado todos los exámenes y son cambiados sobre la marcha a lo largo de la corrección. Esta situación aconseja una «segunda vuelta» y hasta una tercera en la evaluación, en la que se homogeneizan criterios y baremos. El último refinamiento en cuando a la homogeneidad se da en la revisión de los exámenes a petición de los alumnos, revisión que en nuestra opinión hay que abordar con un espíritu muy abierto pues la experiencia nos demuestra que nuestros errores en la evaluación son más frecuentes de lo que sería deseable y se pueden reparar muchos de nuestros errores e injusticias.

Cuando varios profesores evalúan la misma prueba es forzado establecer un conjunto de criterios más claros y más «objetivos». La experiencia nos ha mostrado que la solución más eficaz para estos casos es seguir un método negativo, de descuento, en el que se parte de una estimación de cuáles son los errores que se van a producir con más facilidad en la traducción del texto; a cada uno de estos errores se le asigna una valoración negativa; se establece cómo evaluar la reiteración de los mismos tipos de errores y se deja un margen de evaluación positivo en el que se recogerían (de forma subjetivo) los aspectos positivos del trabajo.

La selección de textos para exámenes presenta un problema particular. Cuando se escoge un fragmento de un texto, desaparece normalmente el cotexto y se plantean problemas suplementarios y artificiales de comprensión.; falta también familiaridad con el autor, su obra, etc. En algunos casos, de textos cortos, el problema se resuelve en parte facilitando el texto completo y marcando

en él la parte a traducir. Para textos largos (más de tres páginas), esto es impracticable. En un principio, yo intenté resolver en la medida de lo posible este problema para los textos literarios dando el mismo inicio de la obra para su traducción; esto no evita totalmente el problema pues en muchos casos las claves se encuentran en el postexto. La solución que he adoptado durante los últimos años en la asignatura de Traducción General ha sido anunciar la obra de la que se extrae el fragmento a traducir. Esta obra es una novela (*A Confederacy of Dunces*) sobre la que se ha trabajado durante todo un trimestre, de forma que los alumnos están familiarizados con el autor, los personajes, las diferentes formas de hablar, el tema, la época, el color local, etc. Se permite también llevar la traducción publicada. Creemos que este sistema acerca mejor a situaciones profesionales de trabajo y además elimina dificultades artificiales en el trabajo de traducción que estarían ausentes en un encargo profesional.

Respecto al uso de traducciones publicadas, siempre recomendamos a nuestros alumnos que se sirvan de ellas una vez realizada su propia traducción. Efectuamos una prueba durante el curso en la que el traductor intenta llegar a su propia versión modificando la versión traducida para demostrar lo fácil que es entrar en contacto con el plagio si se utiliza este sistema, dada (independientemente de la voluntad del traductor) la enorme influencia que una primera versión ejerce sobre las siguientes, a no ser que haya habido un distanciamiento grande en el tiempo y en la atención.

Respecto a si se evaluamos el producto, el proceso o ambos, tenemos que decir que nos basamos en la evaluación del producto, pues la evaluación basada en el proceso elimina una serie de parámetros de evaluación obligada. Evidentemente, evaluamos también el proceso, pero la manera en que el examinando ha afrontado el proceso la deducimos del producto sin ningún problema y sin necesidad de acudir a explicaciones del alumno. En caso de que se produzca un caso en que erremos en nuestra apreciación del efecto del proceso sobre el producto, esta cuestión se va a resolver durante la revisión del examen con el alumno. En algunos casos, como el examen de fin de carrera, las normas departamentales imponen un apartado de comentario del alumno sobre los problemas y soluciones encontrados en la traducción del texto; lo cierto es que nunca le hemos encontrado demasiada utilidad porque rara vez el alumno da la información que está buscando el profesor y, además, jamás ha estado claro el sistema de evaluación de este apartado y su relación con el resto de la prueba. En nuestro centro existe una antigua tradición seguida por algunos profesores y por muchos alumnos; esta tradición consiste en facilitar tras la traducción las obras utilizadas como referencia. En la mayor parte de las ocasiones, esta información no reviste ninguna utilidad en la evaluación de los ejercicios de traducción

durante los cursos comprendidos en el perfil de esta plaza, pues las referencias resultan demasiado obvias.

Sistema propio de revisión

Tenemos que distinguir entre el sistema que tradicionalmente hemos seguido (muy próximo a la estilística diferencial) y el sistema que vamos introduciendo progresivamente, basado en el señalamiento de la ubicación de los errores y la explicación (también discusión para obtener mayor información sobre el proceso) al alumno durante la fase de revisión de la prueba. Obviamente, en estos momentos todavía conservamos algunos elementos del sistema anterior.

El sistema de notación de errores constaba de 29 elementos (junto a su denominación incluimos entre paréntesis la forma abreviada de notación):

1. Falso sentido o sentido desviado (fs).
2. Sin sentido (ss).
3. Contrasentido, sentido contrario al correcto (cs).
4. Disparate, en cualquiera de los casos anteriores cuando el efecto sobre el conjunto de la traducción es indeseable (¡¡¡).
5. Añadir significado que no está en el original (+s).
6. Pérdida de significado (-s).
7. Pérdida de ambigüedad o explicitación innecesaria (-amb).
8. Mayor ambigüedad que en el original (+amb).
9. Sobretraducción (número innecesariamente grande de palabras) (>T).
10. Traducción deficitaria o pérdida de traducción (<T).
11. Calco léxico o sintáctico (≠).
12. Incomprensión del original (comp).
13. Falta de adaptación cultural (op).
14. Falta de adaptación del lenguaje figurado (fig).
15. Falta de modulación o adaptación al espíritu de la lengua término (mod).
16. Efectos estilísticos (est).
17. Variedades de lengua (var), de las cuales escindimos el nivel de lengua (más o menos culta o idiomática) o registro y expresión inadecuada (imp).
18. Terminología, fórmulas o protocolos (ter).
19. Omisión, no se traduce una parte del texto (om).
20. Traducción innecesaria, por ejemplo, con nombres propios (inn).
21. Falta de adaptación al usuario (explicar al final del texto).
22. Falta de adaptación al tipo/función del texto (explicar al final del texto).
23. Efectos estilísticos (est).
24. Sistema de referencia anafórica-catafórica (ref).
25. Concordancia, de género, número, tiempos verbales (C).
26. Orden (signos empleados en la corrección de pruebas).
27. Puntuación (signos empleados en la corrección de pruebas).
28. Construcción defectuosa (gr).

29. Ortografía (ort).

Aparte de su desviación teórica, este sistema resulta impracticable debido al gran número de parámetros que impiden una evaluación sistemática para un número elevado de alumnos, la subjetividad que supone atribuir un valor a cada uno de los errores, a ser un sistema exclusivamente negativo de descuento por error desde una «traducción idónea» y a que las categorías se entrelazan y solapan.

Facilitamos a continuación en páginas sin numerar una muestra de corrección (no de evaluación) en a la que un texto auténtico se le ha añadido un repertorio bastante completo de errores deducidos de nuestra experiencia en clase. El hecho de que se trate de un subtítulo ensancha el abanico de la corrección pues se incorporan cuestiones de ajuste y de formato.

Como se puede comprobar con facilidad, traducir *are out of order* por *están fuera de servicio* se puede señalar indistintamente como calco o como error de modulación y, de forma semejante, en otros muchos casos caben notaciones múltiples para un mismo error.

Descripción de aportaciones y opiniones sobre evaluación

Christopher Waddington acaba de publicar (1999) su tesis doctoral *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de Traducción general (inglés-español)*. Resulta un trabajo de gran interés para todos los que trabajamos en este tipo de enseñanza y, aunque se centre en la traducción inversa), resulta también de mucho valor para la traducción directa. Todavía no ha transcurrido tiempo suficiente desde su aparición para que sus aportaciones se reflejen en cambios en nuestros sistemas de trabajo pero un futuro así habrá de suceder. Paso a describir los autores de sistemas de evaluación, de establecimiento de criterios de calidad y definición de la competencia traductora descritos y evaluados por Waddington a lo largo de su tesis y su contenido principal:

Sistemas de evaluación

- ❑ SICAL 1, Agencia Federal de Traducción de Canadá, basado en la *Estilística Comparada* de Vinay y Darbelnet (1965). Divide el texto en unidades y compara original y traducción valorando 15 parámetros divididos en 3 secciones: transmisión de sentido, redacción y parámetros a caballo entre la LO y la LT.
- ❑ Palazuelos et al. (1992): basados en Coseriu, distinguen entre errores del habla (de producción) y errores de traducción (de reproducción)

- ❑ House (1997): conservación del sentido en sus aspectos semántico, pragmático y textual. Distingue *covertly erroneous error* (error encubierto, falta de equivalencia funcional) y *overtly erroneous error* (error patente, falta de equivalencia denotativa y errores de redacción).
- ❑ Kupsch-Losereit (1985): perspectiva funcionalista. Correspondencia funcional, semántica y sintáctica entre TO y TT. Los errores lo pueden ser contra la función de la traducción, la coherencia del texto, el tipo o la forma textual, las convenciones lingüísticas, las convenciones y condiciones específicas de la cultura y la situación y el sistema lingüístico.
- ❑ Christiane Nord (1993): distingue entre errores de expresión y errores de traducción. El error es el incumplimiento del encargo de traducción con respecto a determinados aspectos funcionales.
- ❑ SICAL 3 (*Système canadien d'appréciation de la qualité linguistique*), Williams (1989). Sigue el concepto de adecuación propuesto por Sager (1989: 91) que establece la relatividad de la calidad de la traducción dado que no existen normas absolutas de calidad en la traducción sino traducciones más o menos apropiadas para el propósito con el que fueron realizadas. Distingue entre un sistema de evaluación para el mundo académico (de valores más absolutos) y un sistema de evaluación para el mundo profesional (más abierto para reflejar las condiciones externas que rodean la traducción).
- ❑ Pym (1992). Sigue la distinción entre errores de traducción y errores de lengua. Distingue entre errores binarios (correcto/incorrecto) y errores no binarios (es correcto, pero...). En clase hay que atender sólo a los errores no binarios.
- ❑ Hatim y Mason (1997). Es necesario relacionar errores puntuales con requisitos globales. Error sólo corresponde a los errores patentes (de House), o errores de lengua, para los errores de traducción no hay que llamarlos errores ya que consisten en grados de adecuación una vez conocido el encargo de traducción y el iniciador. Los juicios para valorar esta adecuación no pueden ser totalmente objetivos.
- ❑ Sager (1989). Distingue entre error de traducción (facilita una lista bastante tradicional) y el efecto del error sobre el texto; este efecto lo divide en efecto lingüístico, efecto semántico y efecto pragmático.
- ❑ Kussmaul (1995). Propone un tratamiento comunicativo del error, no como errores lingüísticos. En la clase hay que atender tan sólo a los errores no binarios. Propone una máxima de grado de precisión suficiente, Hay que considerar tan sólo el efecto que error tiene sobre el destinatario.
- ❑ Gouadec (1981). Pretende eliminar toda subjetividad en las decisiones del evaluador. Pretende ofrecer un análisis de cada error, facilitar un cálculo del efecto de cada error en el TO y permitir una evaluación ponderada según las dificultades que presente el TO.

Criterios de calidad de la traducción

- ❑ Newmark (1991). La revisión y evaluación de una traducción es esencialmente un trabajo analítico que comienza por el estudio de las unidades más pequeñas, las palabras, aunque no ignora en ningún momento el nivel textual. Propone un análisis funcional del texto.
- ❑ Darbelnet (1977). Propone 7 niveles de traducción para enumerar las obligaciones que el traductor ha de cumplir: nivel semántico, calidad lingüística, tono y estilo, nivel cultural, alusiones literarias y folclóricas, las intenciones del autor y el destinatario.
- ❑ Nida (1982). Otorga la máxima prioridad al nivel del destinatario. La calidad se base en tres factores: la precisión que los destinatarios comprenden el mensaje del TO, la facilidad de este proceso de comprensión y la reacción del destinatario como consecuencia de la adecuación de la forma de la traducción. Proporciona cuatro tipos de formas de evaluación de la reacción del destinatario a la traducción.
- ❑ Fan (1990). También propone el efecto sobre el destinatario como única medida para el control de calidad de una traducción.
- ❑ Larson (1987). La traducción debe ser aceptada por el destinatario y hay 8 factores que afectan al grado de aceptación: nivel cultural, edad, ocupación, conocimiento del tema, diferencias culturales, nivel de bilingüismo y actitudes lingüísticas.
- ❑ Straight (1981). El objetivo de la traducción y el destinatario constituyen los factores esenciales a la hora de evaluar una traducción. El éxito de una traducción depende de los conocimientos del traductor, el objetivo de la traducción y la intuición.
- ❑ Mossop (1989), recomienda que los criterios para juzgar la calidad de la traducción se basen en el concepto que tiene la cultura de llegada de la traducción. Cada traducción debe pasar por dos evaluaciones separadas: una de acuerdo con la norma cultural y otra, como escrito dirigido a un público determinado.
- ❑ Bachman (1990) distingue entre la evaluación de la calidad de una traducción (un producto, *performance*) y la evaluación de la competencia del traductor de alguna manera subyacente en esta traducción (*competence*). La muestra escogida para la evaluación debe ser representativa de la competencia global. Propone tres pasos para la elaboración lógica de una prueba: identificar y definir el constructo, definir la prueba para evaluar el constructo y elaborar sistemas de evaluación cuantitativa.

Evaluación de la competencia traductora

- ❑ Baremo BEST (Binghamton Evaluation Scale for Translation), Mahn (1989) comenta que se basa en descriptores de nivel elaborados previamente para la competencia en segundas lenguas. Se basa en los baremos de ACFTL/ETS (American Council on the Teaching of Foreign Languages/Educational Testing Service para medir las destrezas en leer y escribir. Los 5 niveles son

- Nivel 5: el traductor funciona igual que un traductor profesional con experiencia; el nivel de competencia en la lengua extranjera es el de un nativo culto. Sus traducciones no tienen errores. El traductor puede captar todos los matices de la LO, incluidas las referencias culturales, y trasladarlos a la LT. Sus conocimientos de la cultura de origen igualan a los de la cultura de llegada. Debería ser capaz de traducir cualquier texto, y con la formación necesaria, puede traducir textos técnicos.
- Nivel 4: Puede trabajar sin supervisión. Puede traducir casi todos los textos que provienen de las diferentes áreas profesionales y puede adaptar el estilo para el destinatario. Comete algunos errores principalmente por interferencia lingüística, pero normalmente es capaz de ver estos errores o usar técnicas modernas de revisión. El traductor puede traducir cualquier texto del nivel 3, incluidos textos técnicos, si se le proporciona el apoyo necesario.
- Nivel 3: Puede trabajar independientemente, es decir, el traductor es capaz de ver los problemas que hay en un texto y buscar la forma de resolverlos. Puede traducir textos en los niveles 1 y 2 y comete solamente errores leves que no afectan al mensaje del TO. No hay errores graves a este nivel, dado que la competencia lectora del traductor le permite comprender bien el TO.
- Nivel 2: el traductor necesita supervisión. Puede traducir correspondencia sencilla, o narraciones sencillas. Muchas veces no se da cuenta de sus errores, que pueden ser en la traducción defectuosa de palabras clave, y de expresión (faltas de gramática, léxico y ortografía). Es el nivel típico del alumno que no ha pasado una temporada en un país donde se habla la lengua de origen.
- Nivel 1: la traducción es incoherente en su mayor parte. El «traductor» de este nivel no puede ni siquiera traducir narraciones sencillas. Quizá pueda traducir frases cortas aisladas, etc.

BEST utiliza el sistema de tipificación de errores de la American Translators Association, que los divide en dos categorías: grave y leve. Los errores graves incluyen: errores de sentido, omisión, adición innecesaria y fallos graves de expresión en la LT. Los errores leves incluyen: errores leves de sentido, omisión de palabras de poca importancia, errores de estilo, errores leves de gramática en la LT.

- Lowe (1987), propone las siguientes categorías para completar el perfil ideal del traductor:
 - Comprensión lectora en la LO.
 - Capacidad de redacción en la LT.
 - Comprensión de estilo de la LO.
 - Dominio del estilo de la LT.
 - Comprensión de aspectos sociolingüísticos/culturales en la LO.
 - Dominio de aspectos sociolingüísticos/culturales en la LT.
 - Velocidad.
 - El factor X (un factor que puede explicar un fallo de traducción, pero que todavía no sido aislado).

- ❑ Stansfield et al. (1992). Adaptación del baremo ILR (Interagency Language Roundtable). Pretenden identificar la competencia traductora, acudiendo a los resultados del trabajo realizado en CAL (The Centre for Applied Linguistics) para el FBI. Los autores dividieron los descriptores de competencia en dos partes: precisión y expresión.
- ❑ Pruebas del SEVTE (Spanish into English Verbatim Translation Exam). Dos pruebas de dominio de aspectos gramaticales y léxicos: una de palabras y expresiones en su contexto y otra de descubrimiento de errores; tres pruebas de producción, en una de ellas se mide tanto la precisión como expresión.
- ❑ Hewson (1995). Se juzga al mismo tiempo un producto y un proceso. La evaluación se da en tres niveles diferentes: el nivel cultural, el nivel lingüístico y el nivel de la realidad del mundo profesional de la traducción.
- ❑ Nord (1991) propone tres componentes para la competencia traductora: competencia lingüística, competencia cultural y competencia de transmisión.
- ❑ Holz-Mänttari (1984) coincide con Nord (1991) en la recomendación de que los alumnos acompañen a su ejercicio de traducción un informe especificando cada decisión de traducción y la documentación utilizada.
- ❑ Bachman (1990) propone un modelo comunicativo de la competencia lingüística, que es el siguiente:

1. Competencias (*the «what» of language testing*).

1.1. Competencia lingüística.

1.1.1. Competencia organizadora.

- Competencia gramatical.
- Competencia textual.

1.1.2. Competencia pragmática.

- Competencia ilocutiva.
- Competencia sociolingüística.

1.2. Competencia estratégica.

1.2.1. Funciones.

- . Asesoramiento.
- Planificación.
- Ejecución.

1.2.2. Destrezas.

2. Mecanismos psicofisiológicos.
3. Factores del método de evaluación (*the «how» of language testing*).
4. Situación.
5. Instrucciones.
6. Tarea.
7. Respuesta esperada.
8. Relación entre tarea y respuesta.

- ❑ Hatim y Mason (1997), proponen el siguiente modelo

texto original DESTREZAS DE PROCESAMIENTO	DESTREZAS DE TRANSMISIÓN	texto de llegada DESTREZAS DE PROCESAMIENTO
Reconocer intertextualidad (género/discurso/texto) Localizar situacionalidad (registro, etc.) Inferir intencionalidad Organizar textura (selección léxica, organización sintáctica, cohesión) y estructura Juzgar informatividad (estático/dinámico) en vista del efecto estimado sobre: lector del TO	Renegociación estratégica al ajustar: efectividad eficacia pertinencia en vista de especificaciones de tarea y destinatario (encargo, iniciador, etc.) para cumplir con: propósito retórico	Establecer intertextualidad Localizar situacionalidad Crear intencionalidad Organizar textura y estructura Equilibrar informatividad en vista del efecto estimado sobre: lector del TT

Hatim y Mason (1997) hacen la distinción entre la evaluación de la calidad de la traducción (como en Gouadec 1981 House, 1977 y Sager, 1989) y la evaluación de la actuación del traductor.

Para evaluaciones sumativas (de nivel) Hatim y Mason creen que se puede utilizar un sistema analítico de corrección (*the calculation of plus and minus points*) y para la evaluación formativa proponen descriptores de las destrezas traductorales implicadas en la prueba, sugiriendo un baremo de 5 puntos que va desde el dominio completo en un área específica hasta la ausencia total de indicios de destreza.

Beeby (1996) propone un modelo para la traducción inversa con cuatro competencias parciales: competencia traductora gramatical, competencia traductora sociolingüística, competencia traductora discursiva y competencia traductora de transmisión. Beebey distingue entre la competencia ideal y la competencia real (la que presentan los alumnos de sus clases).

Campbell (1991) analiza las traducciones según los criterios siguientes: variedad de léxico, faltas de ortografía, extensión media de las palabras, promedio de acuerdo léxico entre los alumnos, palabras traducidas de forma literal, número de transposiciones, palabras omitidas, proporción superior de verbos con relación a sustantivos, proporción de palabras con alto contenido de información frente a palabras con poca información pero necesarias por razones sintácticas y gramaticales y extensión del TT. Sólo las categorías 2, 4 y 6 evalúan exclusivamente errores, el resto intenta evaluar no sólo el lado negativo sino también el lado positivo de las contribuciones de los candidatos.

Campbell propone tres factores constitutivos de la competencia traductora: la capacidad de codificar el significado por medios léxicos y no gramaticales, la competencia global en la lengua de llegada y la competencia en la traducción de léxico.

Campbell critica la prueba tradicional de traducción, donde se traduce un texto auténtico y propone utilizar una serie de textos cortos especialmente redactados para enfocar determinados aspectos microlingüísticos. Incluso dice que posiblemente gran parte de la información deseada se podría hallar mediante pruebas adicionales de competencia lingüística en la LO y la LT.

Amparo Hurtado (1995) divide los errores en cuatro categorías: *a*) Inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto original. Corresponde a lo que SICAL3 denomina errores de traducción, e incluye las subcategorías tradicionales de contrasentido, falso sentido, sin sentido, no mismo sentido, adición y supresión innecesaria de información. También añade alusiones extralingüísticas no solucionadas e inadecuación de variación lingüística (que incluye errores de estilo, registro y dialecto); *b*) Inadecuaciones que afectan a la expresión de la lengua de llegada. Esta segunda categoría corresponde a lo que SICAL 3 denomina errores de lengua y los agrupa en cinco subcategorías: ortografía/puntuación, gramática, léxico, errores textuales y estilística; *c*) Inadecuaciones funcionales: distingue entre errores que afectan a la función textual primaria y errores que afectan a cualquier otra función secundaria y *d*) Aciertos: distingue entre buena equivalencia y muy buena equivalencia y

pretende paliar el aspecto esencialmente negativo de cualquier sistema de evaluación basado en el análisis de errores.

Finalmente, Christopher Waddington (1999) hace un estudio comparado de la aplicación de diferentes métodos basados en el análisis de errores. Estos métodos, que se detallan en la obra, son: Ina Diéguez (Universidad de McGill), Américo Ferrari (Universidad de Ginebra), Franco Aixelá (Universidad de Alicante), Cyrille Guiat (Universidad de Heriot-Watt), Amparo Hurtado (Universidad Autónoma de Barcelona), Institute of Linguists, Christiane Nord (Universidad de Heidelberg), Harald Scheel (Universidad de Leipzig), Peter A. Schmitt (Universidad de Gemmersheim), SICAL, versión 3 (Training and Evaluation Directorate, Translation Bureau, Department of Public Works and Government Services, Government of Canada) y University of Westminster.

Otros textos anteriores, ya clásicos consagrados a la cuestión de la calidad de la traducción, evaluación, revisión etc. son E.Cary y R.W. Jumpelt, eds. (1963), Savory (1968), Horguelin (1985) y Hosington y Horguelin (1980).

Unidades¹

Traducción General A-B, B-A (inglés)

Mi programación va a corresponder tan sólo a la mitad de esta asignatura, la mitad de traducción directa B-A (inglés-español). Para introducir esta programación voy a reproducir en primer lugar el programa general de la asignatura para todas las lenguas (inglés, francés y alemán) aprobado por el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada para los cursos 1998-99 y 1999-2000 y, a continuación reproduciré el programa concreto de la parte de la asignatura que yo he venido impartiendo desde su creación (curso 1998-99).

Programa marco

TRADUCCIÓN GENERAL A-B, B-A (alemán, francés, inglés) Programa general

Troncal

3 créditos prácticos

10 semanas del 1^{er} cuatrimestre

Segundo curso; 1^{er} cuatrimestre

Objetivos

Esta asignatura constituye para el estudiantado de la Licenciatura en Traducción e Interpretación la introducción a la práctica de la traducción, y concretamente a las asignaturas de Traducción General B-A y Traducción General A-B (ver programa detallado de las asignaturas a continuación).

Más concretamente, se trata de:

- *delimitar los problemas específicos de la traducción desde y hacia la lengua A o B y los propios de cada combinación lingüística;*
- *sentar las bases de la metodología de trabajo que se desarrollará en las asignaturas de Traducción General.*

¹ Los elementos bibliográficos que no aparecen en otros apartados del proyecto aunque sí en éste de Programación no van a ser incluidos en el Apartado de Referencias, por facilitarse aquí esas referencias completas.

Contenidos

Los contenidos básicos de esta introducción son:

- *análisis del texto original con vistas a su traducción*
- *tipos y géneros de textos; convenciones textuales*
- *determinación de la función del texto traducido y del encargo de traducción*
- *análisis y utilización de textos paralelos*
- *utilización de obras de referencia (diccionarios, bases de datos, obras gramaticales...)*
- *ejercicios de pre-traducción*

Metodología

La metodología a seguir se basará fundamentalmente en diferentes ejercicios prácticos sobre las cuestiones planteadas.

Prerrequisitos

Para cursar esta asignatura se recomienda haber aprobado las asignaturas de Lengua A y Lengua B de primer curso, y en todo caso tener conocimientos avanzados tanto de la lengua española como de la lengua B correspondiente. Asimismo, se considera muy importante tener conocimientos sobre la cultura de las lenguas de trabajo.

Evaluación

La evaluación de esta asignatura constará de ejercicios del tipo realizado en clase. Los detalles concretos del método de evaluación de cada grupo (evaluación continua mediante trabajos, examen final), así como la ponderación de los diferentes ejercicios en su caso, se harán públicos al iniciarse las clases.

Bibliografía básica

La bibliografía que aparece a continuación contiene tan sólo una selección de las obras básicas sobre traducción de mayor aplicación a esta asignatura. Se hará pública para cada combinación lingüística una bibliografía detallada que contendrá referencias de diccionarios, libros de estilo y otras obras de referencia, así como de otras obras sobre traducción de interés.

DELISLE, J. (1980). *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

HATIM, B. & MASON, I. (1990). *Discourse and the Translator*. Londres: Longman. [trad. española de S. Peña (1995). *Teoría de la traducción*. Barcelona: Ariel]

NORD, C. (1988). *Textanalyse und Überstzen. Theorie, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrevelaten Textanalyse*. Heidelberg: Gross [Trad. inglesa de C. Nord y P. Sparrow (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Method and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Ropodi.]

NEWMARK, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall. [Trad. española de V. Moya. *Manual de Traducción*. Madrid: Cátedra.]

Programa propio***Traducción a-b/b-a (inglés) parte b-a***

Segundo año

Curso 1998-99

Profesor Roberto Mayoral Asensio

Valor: 1,5 créditos

Distribución horaria: 3 horas por semana

El programa de esta asignatura se ajusta al programa general de la asignatura para todas las lenguas y lo desarrolla para lengua inglesa. Además de la traducción y explotación de los textos que se detallan a continuación, se plantearán ejercicios y casos con elementos aislados de otros textos.

El curso tiene una orientación fundamentalmente práctica: de adquisición de técnicas profesionales, de ilustración de los procedimientos y decisiones incluidos en la práctica profesional. Los contenidos teóricos más directamente relacionados con la traducción están contenidos en las asignaturas de Traductología y Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación.

El objeto de estudio de este curso es la traducción textos redactados fundamentalmente en la lengua general o común y que no exigen conocimientos especializados en un campo determinado, de su terminología y su lengua especializada.

Los alumnos deberán traer los textos traducidos o los ejercicios resueltos a clase cuando corresponda su estudio.

Se incluye en los contenidos del curso la corrección de originales y pruebas.

Se consideran inaceptables en el nivel de aprobado del curso los errores graves de comprensión del original, los calcos graves del inglés, la incorrección gramatical en el español (incluida la ortografía), la no traducción injustificada de algún elemento y la no observación de las normas de formato y presentación que se señalen.

Se realizará un examen final al término del curso. El examen consistirá en la traducción de un texto. A este examen el alumno podrá llevar cualquier material de referencia que considere necesario. La correcciones del original se harán de acuerdo con la norma que se señale.

El trabajo será individual y cualquier trabajo presentado que no cumpla con esta condición será motivo de suspenso en la asignatura.

Unidades

UNIDAD 1

DURACIÓN: 1 hora

ACTIVIDAD PRINCIPAL: discusión:

OBJETIVOS: Introducción a la traducción y a la asignatura, metodología, objetivos.

UNIDAD 2

DURACIÓN: 1 hora

ACTIVIDAD PRINCIPAL: discusión

OBJETIVOS: Recursos expresivos (procedimientos).

REFERENCIAS: Vinay y Darbelnet, 1965; Vázquez Ayora, 1977; Delisle, 1980; Mason, 1994.

UNIDAD 3

DURACIÓN: 1 hora

ACTIVIDAD PRINCIPAL: discusión

OBJETIVOS: Tipos de texto. Funciones expresiva, informativa y apelativa. Estrategias Textuales.

REFERENCIAS: Bühler, 1979; Newmark, 1988a, 1988b; Reiss, 1977; Nord, 1997, 1991.

UNIDAD 4

DURACIÓN: 1 hora

ACTIVIDAD PRINCIPAL: discusión.

OBJETIVOS: El autor. El estilo. La publicación. El destinatario.

REFERENCIAS: Nord, 1997.

UNIDAD 5

DURACIÓN: 3 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción;

documentación: pesos, medidas, cambio moneda

TEXTO: Dominic O. Sekyere: "*Elections 1980*" (no existe traducción publicada)

OBJETIVOS: procedimientos de traducción, referencias culturales, documentación, lenguaje figurado, tipología de texto, análisis de discurso.

UNIDAD 6

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción;

encargo: traducción del título

TEXTO: Murray Kempton: "*The UN Tango*" (no existe traducción publicada)

OBJETIVOS: procedimientos de traducción, lenguaje figurado, metáforas, unidades de traducción, orden de palabras e hilación, sistema de referencia, referencias culturales, nombres propios, titulares, tipología de texto, análisis de discurso, traducción de alfabetos, documentación.

UNIDAD 7

DURACIÓN: 1 hora

ACTIVIDADES PRINCIPALES: discusión; ejercicio

CORRECCIÓN DE PRUEBAS

UNIDAD 8

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDAD PRINCIPAL: traducción:

TEXTO: *Bleeping the Teamsters* (no existe traducción publicada)

OBJETIVOS: juegos de palabras, onomatopeyas, lenguaje especializado dentro de lengua común, documentación biográfica, referencias culturales, recursos expresivos.

UNIDAD 9

DURACIÓN: 3 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: ejercicio de documentación y traducción:

TEXTO: Spencer Reiss y Tom Burns: "*Spain: A New Verdict on Abortion*" (no existe traducción publicada)

OBJETIVOS: "retrotraducción" de referencias, culturales, documentación, terminologías, referencias culturales, corrección de errores y mejora del original, estilo directo e indirecto.

EVALUACIÓN

Actividad: examen

texto periodístico de opinión

Traducción General B-A (inglés)

Como en el caso anterior, abrimos esta sección incluyendo el programa marco aprobado por el Consejo de Departamento para seguir con nuestra propuesta y finalizar con el programa por unidades.

Programa marco

Traducción General b-a (alemán, francés, inglés)

Obligatoria

5 créditos prácticos

Anual

Segundo curso; se imparte después de la asignatura Traducción General A-B y B-A

Objetivos

A partir de las propuestas de trabajo planteadas durante el seminario de introducción Traducción General A-B y B-A, esta asignatura tiene como objetivo sentar una sólida base de traducción práctica que capacite al estudiantado para afrontar las exigencias de las diferentes traducciones especializadas del segundo ciclo. Más concretamente, se pretende preparar al estudiantado para tratar de manera adecuada los retos de traducción incluidos en el programa, aplicando diferentes estrategias y técnicas de traducción.

Contenidos

Las clases se basarán en diferentes tipos de texto contemporáneo en lengua general. El estudiantado se familiarizará con las normas habituales de presentación de traducciones y la aplicación de los contenidos adquiridos en la asignatura Documentación Aplicada a la Traducción en el ejercicio práctico de la traducción.

El trabajo de traducción de la clase se enfocará desde el punto de vista de:

- *la estilística diferencial A/B*
- *la textología contrastiva A/B*
- *la función comunicativa del texto y su relación con la traducción*

Desde estos puntos de vista, se analizarán, entre otros, los siguientes retos de traducción: extranjerismos, giros idiomáticos, metáforas, nombres propios, ortografía técnica, referencias culturales, texto e imagen, variedades de lengua. Se plantearán además la solución de estos retos mediante diferentes estrategias y técnicas de traducción.

Metodología

La metodología a seguir se basará fundamentalmente en diferentes ejercicios de traducción, sin excluir otros destinados a potenciar la capacidad traductora de los y las estudiantes.

Prerrequisitos

Para cursar esta asignatura se recomienda haber aprobado las asignaturas de lengua A y Lengua de primer curso, y en todo caso tener conocimientos avanzados tanto de la lengua española como de la lengua B correspondiente. Asimismo, se considera muy importante tener conocimientos sobre las culturas de las lenguas de trabajo.

Evaluación

Al término de esta asignatura, el estudiantado debe ser capaz de traducir de su lengua B hacia el español un texto contemporáneo en lengua general de una extensión de unas 250 palabras (según la lengua B) en aproximadamente dos horas de tiempo. A grandes rasgos la evaluación se basará en parámetros como: comprensión del texto en la LO, expresión en la LT, aplicación de estrategias de traducción.

Los detalles concretos del método de evaluación de cada grupo (evaluación continua mediante exámenes parciales y/o trabajos, examen final), así como la ponderación de los diferentes ejercicios, se harán públicos al iniciarse las clases.

Bibliografía básica

La bibliografía que aparece a continuación contiene tan sólo una selección de las obras básicas sobre traducción de mayor aplicación a esta asignatura. Se hará pública para cada combinación lingüística una bibliografía detallada que contendrá referencias de diccionarios, libros de estilo y otras obras de referencia, así como de otras obras sobre traducción de interés.

DELISLE, J. (1980). *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

HATIM, B. & MASON, I. (1990). *Discourse and the Translator*. Londres: Longman. [trad. española de S. Peña (1995). *Teoría de la traducción*. Barcelona: Ariel]

NORD, C. (1988). *Textanalyse und Überstzen. Theorie, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrevelaten Textanalyse*. Heidelberg: Gross [Trad. inglesa de C. Nord y P. Sparrow (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Method and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Ropodi.]

NEWMARK, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall. [Trad. española de V. Moya. *Manual de Traducción*. Madrid: Cátedra.]

Programa propio

Traducción General b-a (inglés)

Segundo año

Curso 1998-99

Profesor Roberto Mayoral Asensio

Valor: 5 créditos

Duración: anual

Distribución horaria: 3 horas por semana

El programa de esta asignatura se ajusta al programa general de la asignatura Traducción General B-A para todas las lenguas y lo desarrolla para la lengua inglesa. Además de la traducción y explotación de los textos que se detallan a continuación, se plantearán ejercicios y casos con elementos aislados de otros textos.

El curso tiene una orientación fundamentalmente práctica: de adquisición de técnicas profesionales, de ilustración de procedimientos y decisiones incluidos en la práctica profesional. Los contenidos teóricos más directamente relacionados con la traducción están contenidos en las asignaturas de Traductología y Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación.

El objeto de estudio de este curso es la traducción de textos redactados fundamentalmente en la lengua general o común y que no exigen conocimientos especializados en un campo determinado, de su terminología y su lengua especializada.

Los alumnos deberán traer los textos traducidos o los ejercicios resueltos a clase cuando corresponda su estudio. A lo largo del curso se señalarán algunos trabajos de traducción que el alumno deberá entregar de acuerdo con las normas que se señalen y de forma obligatoria. Estos trabajos no recibirán calificación pero serán tenidos en cuenta en la calificación final como indicativos de la evolución del alumno. Los trabajos se entregarán escritos en ordenador.

Se consideran inaceptables en el nivel de aprobado del curso los errores graves de comprensión del original, los calcos graves del inglés, la incorrección gramatical en el español (incluida la ortografía), la no traducción injustificada de algún elemento y la no observación de las normas de formato y presentación que se señalen.

Se realizará un examen final al término del curso. El examen consistirá en la traducción de un texto literario. A este examen el alumno podrá llevar cualquier material de referencia que considere necesario. Las correcciones del original se harán de acuerdo con la norma que se señale.

El trabajo será individual y cualquier trabajo presentado que no cumpla con esta condición será motivo de suspenso en la asignatura.

Unidades

PRIMER BLOQUE PROCEDIMIENTOS DE TRADUCCIÓN Y RECURSOS EXPRESIVOS

UNIDAD 1

DURACIÓN: 1 hora

ACTIVIDADES PRINCIPALES: documentación; autor y obra; búsqueda de cotexto; traducción; evaluación y comparación de traducciones.

TEXTO: Vladimir Nabokov: *Despair* (fragmento) (se utilizan varias traducciones publicadas)

OBJETIVOS: tipología de texto, análisis de discurso, procedimientos de traducción, unidades de traducción, orden de palabras e hilación, colocaciones, propiedad léxica, estilo y significado; forma y contenido, comparación y evaluación de traducciones, documentación.

UNIDAD 2

DURACIÓN: 1 hora

ACTIVIDAD PRINCIPAL: discusión

OBJETIVOS: Puntuación de diálogos

UNIDAD 3

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción

Ejercicios de traducción de nombres propios en casa para todos

TEXTO: Enid Blyton "No Wag in his Tail "(*Noddy in Toyland*) (no existen traducciones publicadas)

OBJETIVOS: tipología de texto, el lector, procedimientos de traducción, traducción y puntuación de diálogos, referencias culturales, nombres propios, imagen y texto.

UNIDAD 4

DURACIÓN: 1 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: discusión; Trabajo de traducción de nombres árabes y rusos del inglés al español

OBJETIVOS: traducción de sistemas de escritura, traducción de nombres geográficos

REFERENCIA: Roberto Mayoral: La traducción de sistemas de escritura: latinización y transliteración (1985, edición revisada)

UNIDAD 5

DURACIÓN: 3 horas

ACTIVIDAD PRINCIPAL: traducción

TEXTO: "The Foolish Friend" (*Jataka Tales*) (no existen traducciones españolas publicadas)OBJETIVOS: tipología de texto, lengua antigua, lengua oral, el lector, recursos expresivos, traducción de sistemas de escritura, referencias culturales, traducción y adaptación, traducción de diálogos, convenciones de género, documentación.

UNIDAD 6

DURACIÓN: 3 horas

ACTIVIDAD PRINCIPAL: encargo de traducción de texto para todos en casa

TEXTO: "The Quail's Friends" (*Jataka Tales*) (No existen traducciones españolas publicadas)

UNIDAD 7

DURACIÓN: 1 hora

ACTIVIDAD PRINCIPAL: discusión adaptación/traducción de un cuento (The Quail's Friends") para niños

UNIDAD 8

DURACIÓN: 1 hora

ACTIVIDAD PRINCIPAL: encargo a tres alumnos por grupo de la adaptación infantil del cuento anterior; exposición y debate en clase

UNIDAD 9

DURACIÓN: 1 hora

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción; documentación; comparación y evaluación de traducciones; previsión y valoración de errores

TEXTO: Henry D. Thoreau: *Walden* (fragmento) (existen traducciones publicadas)OBJETIVOS: tipología de texto, lengua antigua, metáforas, documentación: cita texto religioso, convenciones de género, comparación y evaluación de traducciones, previsión y valoración de errores.

UNIDAD 10

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: evaluación formativa, trabajo en casa y discusión en clase

TEXTO: Enid Blyton: "A Horrid Little Trick"

**SEGUNDO BLOQUE
TRADUCCIÓN INTERCULTURAL****UNIDAD 11**

DURACIÓN: 3 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: discusión de traducción intercultural

REFERENCIAS: Mayoral, 1994; Mayoral y Muñoz, 1997; Nida y Reyburn, 1981; Katan, 1999; Leppihalme, 1997.

UNIDAD 12

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción, documentación, comparación y evaluación de traducciones

TEXTO: Isaac Bashevis Singer: *The Family Moskat* (fragmento) (existe traducción española publicada)OBJETIVOS: referencias culturales, el lector, traducción de alfabetos, puntuación, traducción de diálogos, símiles y metáforas, comparación y evaluación de traducciones, evaluación, nombres propios, soluciones fallidas, sistemas de ampliación y explicitación de información

UNIDAD 13

DURACIÓN: 3 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción

TEXTO: Folleto de la Universidad de Michigan (fragmento 1) (no existe traducción española publicada)

OBJETIVOS: skopos, el destinatario, traducción de segmentos marcados culturalmente, nombres propios: identificación e información.

UNIDAD 14

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: encargo de traducción para todos en casa con skopos diferentes, discusión en clase

TEXTO: Folleto de la Universidad de Michigan (fragmento 2) (no existe versión española publicada)

**TERCER BLOQUE
TRADUCCIÓN DE LA VARIACIÓN****UNIDAD 15**

DURACIÓN: 3 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: discusión traducción de variedades de lengua: lenguaje tabú

UNIDAD 16

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción; comparación y evaluación de traducciones; trabajo con skopos diferentes: previsión y evaluación de errores.

TEXTO: J.D. Salinger: *The Catcher in the Rye* (fragmento) (existe traducción española publicada)

OBJETIVOS: lenguaje idiomático, lengua oral y tabú, edad, sexo y época, situación, traducción de diálogos, referencias culturales, "tú" y "usted", unidades de traducción, comparación y evaluación de traducciones, previsión y evaluación de errores.

UNIDAD 17

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción

TEXTO: John Kennedy Toole: *A Confederacy of Dunces* (fragmento 1, *Paradise Vendors*) (existe versión española publicada)OBJETIVOS: dialecto, formalidad, idiolecto, época, cultura, situación, referencias culturales, unidades de traducción, terminología y lenguas de especialidad, traducción de diálogos, tú y usted, imágenes, comparación y evaluación de traducciones.

UNIDAD 18

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción; comparación y evaluación de traducciones; detección de marcadores de variación.

John Kennedy Toole: *A Confederacy of Dunces* (fragmento 2, *Aw, look*) (existe traducción española publicada)OBJETIVOS: lo mismo que el anterior; centrado en dialecto, sexo, cultura.

UNIDAD 19

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción; comparación y evaluación de traducciones; detección de marcadores de variación.

TEXTO: John Kennedy Toole: *A Confederacy of Dunces* (fragmento 3, *Night of Joy*) (existe traducción española publicada)OBJETIVOS: lo mismo que el anterior; centrado en el inglés negro, el inglés poco culto, la jerga del espectáculo y de la economía; tú y usted.

UNIDAD 20

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción; Comparación y evaluación de traducciones; Detección de marcadores de variación.

TEXTO: John Kennedy Toole: *A Confederacy of Dunces* (fragmento 4) (*Oh, dear*) (existe una versión española publicada)OBJETIVOS: Lo mismo que el anterior; centrado en el inglés homosexual; referencias culturales.

BLOQUE 4

TRABAJO DE TRADUCCIÓN INTEGRADO

UNIDAD 21

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción con diferentes skopos:

TEXTO: Barry Norman: *Have a Nice Day* (fragmento) (no existe una versión española publicada)

OBJETIVOS: referencias culturales, terminología y lenguas de especialidad dentro de lengua común, humor, nombres propios, manierismos.

UNIDAD 22

Duración 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción:

TEXTO: Percey B. Shelley: *Bill of Rights* (no existe una versión española publicada)

OBJETIVOS: lengua Antigua, puntuación, funciones (esp. apelativa), relación forma y contenido, documentación

UNIDAD 23

DURACIÓN: 1 hora

ACTIVIDADES PRINCIPALES: discusión

OBJETIVOS: Ejercicio de traducción de frases con verbos modales, teatro, modalidad y diálogos, adaptación teatral, documentación.

UNIDAD 24

DURACIÓN: 2 horas

ACTIVIDADES PRINCIPALES: traducción:

TEXTO: Harold Pinter: *One for the Road* (no existe versión española publicada)

OBJETIVOS: género teatral, modalidad, diálogos, argumentación, hilación, tabú, lengua de niños, documentación, adaptación teatral, lengua oral

UNIDAD 25

DURACIÓN: 2 horas

Actividad: evaluación sumativa

OBJETIVOS: Examen de *A Confederacy of Dunces*, con documentación de referencia, incluida versión española)

Traducciones españolas utilizadas

- *Walden o la vida en los bosques*. Traducción de Doroteo Arango. Barcelona: Producciones Editoriales S.A.
- *Walden*. Traducción de Jorge Enrique Guier. San José (Costa Rica): Departamento de Publicaciones, Ministerio de Cultura, Juventud y Deporte, 1975.
- *Walden*. Traducción de Carlos Sánchez Rodrigo. Barcelona: Ediciones del Cotal, 1983.
- *Desesperación*: Traducción de Ramón Margalef. Barcelona: Argos, 1978.
- *Desesperación*: Traducción de Enrique Murillo. Barcelona: Anagrama, 1989
- *El guardián entre el centeno*. Traducción de Carmen Criado. Madrid: Alianza Editorial, 1978.
- *La Familia Moskat*: Traducción de Juan José Guillén. Barcelona: Planeta, 1977.
- *La conjura de los necios*: Traducción española de J.M. Álvarez y Ángela Pérez. Barcelona: Anagrama, 1982.

Encargos de documentación asignados

- Autores, obras.
- Nombres indios.
- Hoxa
- Galones, centavos,
- Citizens Party
- Barry Commoner
- Salzburgo, República de Alto Volta, Myanmar
- Comisión de Derechos Humanos
- Sistemas educativos Juicio de Bilbao

Traducción General C-A (inglés)

Nosotros no hemos impartido nunca la asignatura de traducción General C-A pero, de acuerdo con todo lo anteriormente discutido en materias y contenidos, proponemos el trabajo con los mismos materiales propuestos para la traducción general B-A.

Programa marco

Traducción General c-a (alemán, árabe, francés, inglés, portugués)

Troncal

10 créditos (2 teóricos y 8 créditos prácticos)

Anual

Tercer curso

Distribución horaria: 4 horas por semana

Objetivos

El objetivo de este curso es completar la formación de los estudiantes con la práctica de la traducción de una segunda lengua extranjera hacia el español. A grandes rasgos, este curso consistirá, por tanto, en una introducción a las características y dificultades específicas que plantea la traducción de textos en cada una de las lenguas (alemán, árabe, francés, inglés o portugués).

Al final del curso, el estudiante deberán poder traducir de su lengua C al español un texto escrito no especializado. En este ejercicio no se aceptarán fallos de comprensión que alteren sustancialmente el sentido del texto original. Se hará, además, especial hincapié en la consecución de un estilo depurado en español. La presentación del trabajo habrá de ser pulcra y ajustarse a las normas más habituales de edición.

Contenidos

Dada la variedad de segundas lenguas extranjeras que ofrece el actual plan de estudios, los contenidos de esta asignatura serán elaborados por los profesores que la imparten en función de las características específicas de cada combinación lingüística. No obstante, a grandes rasgos, incluirán los siguientes temas:

- 1. Introducción a la asignatura, metodología y objetivos.*
- 2. Análisis léxico, textual y discursivo.*
- 3. Tipología textual.*
- 4. Estilística diferencial*
- 5. Estrategias de traducción para resolver problemas como referencias culturales, metáforas, nombres propios, palabras extranjeras, cifras, ortografía técnica, etc.*

6. *Uso de diccionarios, así como de las principales fuentes de documentación para cada combinación lingüística.*

Metodología

Se basará en diferentes ejercicios de traducción, aunque no se excluirán otros ejercicios de apoyo.

Prerrequisitos

- *Alemán: nivel medio alto de comprensión de la lengua C; nivel alto de expresión en la lengua A.*
- *Árabe: nivel medio de comprensión de la lengua C; nivel alto de expresión en lengua A.*
- *Francés e Inglés: nivel alto tanto de comprensión de la lengua C como de expresión en la lengua A.*
- *Portugués: nivel medio de comprensión de la lengua C; nivel alto de expresión en la lengua A.*

Evaluación

La evaluación se realizará a partir de trabajos y exámenes en los que se permitirá el uso de diccionarios. Una vez más, cada uno de los profesores responsables de la asignatura hará más explícito este apartado en su programa.

Bibliografía básica

Alemán

JIMÉNEZ, C. y SÁNCHEZ ADAM, C. (1998). "Del lexema al texto en contexto: unidades para el análisis del texto original", en L. Félix Fernández y E. Ortega Arjonilla (coords.) *II Estudios sobre Traducción e Interpretación*. Tomo I, Málaga: CETEMA, pp. 227-241.

ROSELL IBERN, A.M. (1996). *Manual de traducción alemana-castellano*. Barcelona: Gedisa.

Árabe

CORRIENTE, F.(1992). *Gramática árabe*. Barcelona: Herder.

HATIM, B.; SHUNNAQ, A. y BUCKLEY, R. (1995). *The Legal Translator at Work: Arabic-English Legal Translation. A Legal Guide*, Irbid (Jordania): Dar al Hilal for Translation and Publishing.

Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (otros), *Manual for Arabic Translators with emphasis on the Usage in the United Nations System*, Viena: United nations Industrial Development Organizations.

Francés

DELISLE, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*, 2 vols. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

HATIM, B. e I. MASON (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel.

TRICÁS PRECKLER, M. (1995) *Manual de Traducción. Francés/Castellano*. Barcelona: Gedisa.

Inglés

NEWMARK, P. (1986). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.

NEWMARK, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Nueva York: Prentice Hall.

VÁZQUEZ-AYORA, G. (1977). *Introducción a la traductología*. Washington D.C., Georgetown U.P.

Portugués

ELENA GARCÍA, P. (1994). *Curso práctico de traducción general (alemán-español)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

MAGALHÃES, F.J. (1996). *Da tradução profissional em Portugal (estudo sociológico)*. Lisboa: Edições Colibri.

PÚBLICO (1994). *O Estilo do Público*. Lisboa.

Bibliografía común

Común a las dos asignaturas de Traducción General A-B/B-A (directa e inversa), Traducción General B-A y Traducción General A-B. Para obras como diccionarios y libros de estilo cuyas ediciones se renuevan constantemente, no facilitaremos año y se supone que se recomienda la última edición aparecida]

Diccionarios bilingües

Diccionario Collins español-inglés, English-Spanish. Glasgow: Collins.

Diccionario Oxford español-inglés, inglés-español. Oxford: Oxford U.P.

Diccionarios y enciclopedias monolingües de inglés

Collins English Dictionary. Glasgow: HarperCollins.

New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles. 2 vols. Oxford: Clarendon.

The Macmillan Visual Dictionary. Nueva York: Macmillan/Maxwell Macmillan.

The Oxford-Duden Pictorial Spanish and English Dictionary. Oxford: Clarendon.

Roget's Thesaurus of English Words and Phrases. Harmondsworth Penguin.

Encyclopaedia Britannica.

Diccionarios y enciclopedias monolingües de español

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

María Moliner. *Diccionario de uso del español.* Madrid: Gredos.

Julio Casares. *Diccionario ideológico de la lengua española.* Barcelona: Gustavo Gili.

Diccionario Enciclopédico Espasa. Madrid: Espasa Calpe.

Atlas

Aguilar

The Times Concise Atlas of the World. Londres: Times Books.

Biblia

La Santa Biblia. Madrid: Ediciones Paulinas.

The Holy Bible containing the Old and New Testaments (St. James' version). Londres: Oxford U.P.

Diccionarios sintagmáticos

A.P. Cowie y R. Mackin. *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English: Verbs with Prepositions and Particles.* Oxford: Oxford U.P. 1975.

Morton Benson, Evelyn Benson y Robert Ilson: *The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations.* Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Diccionario de abreviaturas

John Paxton. 1989. *Dictionary of Abbreviations.* Londres: Penguin.

Información cultural

Longman Dictionary of English Language and Culture. Harlow: Longman.

Isolde Friebel y Heinrich Händel, eds. *Britain-USA Now: A survey in key words.* 5ª ed. Frankfurt y otros: Moritz Diesterweg, 1985.

Adrian Room. *An A to Z of British Life: Dictionary of Britain.* Oxford: Oxford U.P.

Normativa y estilo

- Emilio Alarcos. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española/Espasa Calpe.
- Real Academia Española. 1969. *Ortografía*. Madrid.
[también en Real Academia Española (Comisión de Gramática). 1982. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe: 120-59]
- Leonardo Gómez. 1992. *Manual de español correcto*. 2 vols. Madrid: Arco Libros.
- José Antonio Benito. 1992. *La puntuación: usos y funciones*. Madrid: Edinumen.
- 1992. *Manual práctico de puntuación*. Madrid: Edinumen.
- El País. *Libro de Estilo*. Madrid: El País.
- Agencia Efe. *Manual de español urgente*. Madrid: Cátedra.
- José Martínez de Sousa. 1987. *Diccionario de ortografía técnica: Normas de metodología y presentación de trabajos científicos, bibliológicos y tipográficos*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Walter S. Achtert y Joseph Gibaldi. *The MLA Style Manual* Nueva York: The Modern Language Association of America.
- The Chicago Manual of Style*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sir Ernest Gowers. 1977. *The Complete Plain Words*. 3ª ed.. Harmondsworth: Penguin.
- G.V. Carey. 1978. *Mind the Stop*. Harmondsworth: Penguin.
- William Strunk y E.B. White. 1979. *The Elements of Style*. 3ª ed. Nueva York: Macmillan.
- G.L. Brook. 1979. *Varieties of English*. 2ª ed. Londres: Macmillan.
- Peter Trudgill. 1983. *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. 2ª ed. Harmondsworth: Penguin.
- G.W. Turner. 1973. *Stylistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Peter Trudgill y J. Hannah. 1985. *International English: A Guide to Varieties of Standard English*. 2ª ed. Londres: Edward Arnold.

Estudios de introducción a la traducción

- Mona Baker. 1992. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Londres: Routledge.
- Basil Hatim e Ian Mason. 1990. *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.
- Ricardo Muñoz. 1995. *Lingüística para traducir*. Barcelona: Teide, Barcelona.
- Peter Newmark. 1988. *A Textbook of Translation*. Hemel/Hempstead: PrenticeHall.

- Eugene A. Nida. 1964. *Toward a Science of Translating*. Leiden: E.J. Brill.
- Eugene A. Nida y Charles R. Taber. 1969. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J. Brill.
- Christiane Nord. 1991. *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi.
- Rosa Rabadán. 1991. *Equivalencia y traducción: Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. León: Universidad de León.
- Mary Snell-Hornby. 1995. *Translation Studies: An Integrated Approach*. 2ª ed. Amsterdam: John Benjamins.
- Gerardo Vázquez Ayora. 1977. *Introducción a la Traductología: Curso básico de traducción*. Washington D.C.: Georgetown U.P..
- Wolfram Wills. 1996. *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam: John Benjamins.

Addenda a la bibliografía

A la anterior bibliografía ya publicada, yo le haría las siguientes adiciones:

- The New Oxford Dictionary of English*. Oxford: Clarendon.
- Manuel Alvar y Antonia María Medina. 1995. *Manual de ortografía de la lengua española*. Barcelona: Vox.
- Daniel Gile. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Zinaida Lvóvskaya. 1997. *Problemas actuales de la traducción*. Granada: Granada Lingvística.
- Douglas Robinson. 1997. *Becoming a Translator: An Accelerated Course*. Londres: Routledge.
- Roger Bell. 1991. *Translation and Translating: Theory and Practice*. Londres: Longman.
- Albrecht Neubert y Gregory M. Shreve. 1992. *Translation as Text*. Kent (Ohio): The Kent State University Press.
- Christiane Nord. 1997. *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.

- Roberto Mayoral. 1999. *La traducción de la variación lingüística*. *Uertere*, Monográficos de la revista *Hermeneus*, 1. Soria: Facultad de Traducción e Interpretación de Soria/Diputación Provincial de Soria.
- Ritva Leppihalme. *Culture Bumps*. 1997. *An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- David Katan. 1999. *Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome.
- Nida y Reyburn. 1981. *Meaning Across Cultures*. Mary Knoll: Orbis.
- Roberto Mayoral y Ricardo Muñoz. 1997. *Estrategias comunicativas en la traducción intercultural*. Purificación Fernández y José M^a Bravo, eds. *Aproximación a los estudios de traducción*. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza de la Universidad de Valladolid.

INVESTIGACIÓN

En este apartado voy a describir mi trabajo de investigación hasta el momento y tratar de indicar alguna posible línea de trabajo futura. Como veremos a continuación, los temas que he estudiado son tremendamente variados. La razón para ello es que mi estudio de problemas de traducción ha estado siempre justificado por las razones prácticas derivadas de las clases y de la práctica profesional; y ni siquiera estos dos aspectos se pueden separar dada la fuerte interrelación existente entre ellos. De alguna manera, el proceso para la selección de temas de estudio es descubrir algo para lo que no se cuenta con estrategias de resolución satisfactorias, buscar soluciones en otros autores y, para aquellos problemas que siguen sin solución, abordar un estudio individualizado. De aquí el cierto «exotismo» que revisten las cuestiones estudiadas (cómic, transliteración, onomatopeyas, sistemas de calificaciones, tabú, traducción de documentos de países islámicos y urdu, etc.). Los problemas estudiados no sólo encuentran un común denominador en su base práctica docente y profesional común; al ser esta práctica docente y profesional muy diversa, incluyendo un gran número de tipos de texto y modalidades y situaciones de traducción diferentes, he podido tener cierta visión global, de conjunto, de los problemas que resulta muy difícil de alcanzar cuando el estudio es altamente especializado.

Llama la atención en mi trabajo el número elevado de publicaciones (unas sesenta que ya han visto la luz y unas diez todavía en prensa). Jamás pretendería yo convertir el criterio de cantidad en criterio de calidad y comparar mi trabajo con el muchos otros cuyo número de publicaciones es inferior pero su calidad muy superior, pero el número de publicaciones sí es al menos indicativo de que se ha realizado un trabajo constante y considerable. Considero en todo caso que el nivel de calidad de mi trabajo puede ser aceptable cuando he sido privilegiado con la evaluación positiva de mi trabajo de investigación en dos tramos (1983-88 y 1989-94). Algunos de mis trabajos han merecido el honor de ser citados en

prácticamente todo lo que se ha escrito sobre los temas (especialmente en audiovisual y en jurídica) y mis aportaciones han sido citadas y utilizadas en gran número de tesis doctorales realizadas tras su publicación.

Salta a la vista que algunos de mis trabajos han sido publicados repetidas veces con poca o ninguna modificación en publicaciones diferentes. Un caso es el estudio de la traducción de documentos paquistaníes que fue publicado en *Sendeban*, en *Voces* y en *el Boletín de la Asociación de Traductores e Intérpretes Jurados de Cataluña*. En otros casos, un mismo trabajo ha aparecido en español y en inglés, como sucede con el trabajo sobre la traducción subordinada. Finalmente en otros casos, las repeticiones se deben al enorme retraso con que resultados publicadas por las entidades originales (primer trabajo sobre la documentación; trabajo sobre diseño curricular, trabajo sobre los anglicismos en español). Esta práctica de publicaciones múltiples, que a algunos les puede parecer heterodoxa, no viene impulsada por el afán de presentar un currículum más extenso sino por considerar que un trabajo debe recibir la máxima difusión posible si encuentra suficiente interés. Así un mismo trabajo se puede difundir en los medios académicos en español, en los medios académicos en inglés, entre los profesionales de un ámbito geográfico determinado y entre los profesionales de ámbitos diferentes. He sido afortunado por el interés que algunos de mis trabajos, pensados originalmente para su difusión en medios académicos, han suscitado en asociaciones profesionales como APETI, la FIT, la Asociación de Traductores e Intérpretes Jurados de Cataluña, la Cámara de Traductores Belga o el Colegio de Traductores Públicos de la Provincia de Buenos Aires.

Otra característica de mi trabajo ha sido el retraso con que he abordado los grandes proyectos. Mi tesis doctoral y el libro que de ella deriva son muy recientes y hasta ahora no había podido abordar otros proyectos de libros. Mi dedicación a la enseñanza y a la gestión universitaria durante muchos años arroja alguna luz sobre las razones para ello. Como aspecto positivo, señalar que la larga elaboración del proyecto sobre la traducción de la variación lingüística creo que ha favorecido la madurez y la solidez de la misma pues sus planteamientos y

conclusiones han sido resultados de muchos años de reflexión sobre la práctica profesional y la enseñanza de este problema.

Dieciséis de mis trabajos publicados han sido elaborados con otros colegas. Creo que esto puede resultar indicativo de que, a pesar del carácter fundamentalmente individualista de mi investigación, también soy capaz de estudiar en colaboración y equipo.

Los enfoques de mis trabajos son reveladores de cuál ha sido la evolución teórica y metodológica en nuestras facultades en los últimos veinte años. El primer periodo de docencia de la traducción con ausencia de publicaciones indica un periodo en el que se iniciaban los estudios de traducción en España y todos nos encontrábamos desbordados con la necesidad de inventar una nueva carrera universitaria. Pocos grandes estudiosos escribían sobre traducción en aquellos momentos en nuestro país: Santoyo, García Yebra, García Landa y poco más.

Mis primeros trabajos tuvieron un fuerte enfoque comparativista y generativista; corresponde a una época en la que la baraja teórica en nuestras EUTIs (la repercusión de los distintos autores en las escuelas de traducción no se ha correspondido exactamente con su repercusión en otros círculos) se reducía a Nida, Newmark, Steiner y García Yebra. La estilística diferencial de Vinay y Darbelnet hacía que nuestros trabajos consistiera principalmente en demostrar que un determinado problema de traducción no se resolvía satisfactoriamente con la traducción literal. La teoría del sentido, que en nuestras EUTI no llegó a tener gran relevancia en el estudio de la traducción hasta Delisle (salvo en el caso de los francófonos que abrazaron este modelo desde un principio y no todavía no se han despegado totalmente de él), reforzaba la tendencia anterior. La inclinación hacia el pragmatismo y eclecticismo anglosajón, propios del sector anglófilo de nuestro campo han sido una constante a lo largo de todo mi trabajo. El gusto por el comparativismo, característico de un sector de la parte germanófila de nuestro campo, fue abandonado al mismo tiempo que se abandonaba la idea de equivalencia. La difusión entre nosotros de una renovación teórica, adversa a los planteamientos de equivalencia, representada fundamentalmente por el funcionalismo de Reiss, Vermeer y Nord (aunque no llegó a ser totalmente

digerido este modelo hasta su modificación por Nord), abre una segunda etapa en mi trabajo que muestra como peculiaridad su asociación con conceptos derivados de la pragmática relacionados con la eficacia de la comunicación (Grice, 1967; Ferrara, 1980a y 1980b). En esta segunda etapa el énfasis se vuelca de la comparación lingüística a la adecuación de la traducción a diferentes encargos profesionales y su consideración como un proceso de comunicación y no tan sólo como un proceso lingüístico. Del funcionalismo no nos ha resultado demasiado útil la definición de la función del texto, aunque hemos desarrollado de forma personal enfoques que hacen un análisis de las funciones a niveles microtextuales y que sí parecen ofrecer mejores perspectivas; de este modo, del skopos nos hemos centrado en los parámetros del encargo profesional y creemos haber contribuido modestamente a que a las clásicas dimensiones léxicas, textuales y comunicativas ya sea imprescindible añadir una nueva dimensión profesional/empresarial que considera la traducción más como una actividad económica que como una actividad intelectual, pues las consideraciones de carácter empresarial son las que en definitivas suelen primar a la hora de optar por diferentes opciones de traducción. Son trabajos propios de esta tendencia el de la traducción especializada como operación de documentación y diversos trabajos publicados sobre la traducción audiovisual. Esta etapa se desarrolla con la introducción de consideraciones éticas, enfoque novedoso en estos años, como un nuevo determinante de las soluciones finales a adaptar en la traducción. El contacto con los modelos cognitivos de la lingüística, la comunicación y la traducción abre una tercera etapa, en la que se intentan conciliar estos enfoques con los funcionales y comunicativos; en la que la meta es encontrar propuestas de estrategias de traducción. El trabajo de preparación de este proyecto docente supone de alguna manera la apertura de una cuarta etapa, fruto de las anteriores de profundo escepticismo sobre la eficacia de los modelos teóricos existentes, de reflexión sobre la relación entre la teoría y la práctica y de planteamiento de las cuestiones epistemológicas de la traducción.

En un futuro próximo me propongo darle más solidez y alcance a mis reflexiones «epistemológicas», avanzar en la definición de una línea

experimental (la incursión de los estudios de traducción en los métodos experimentales es anecdótica aunque el abordaje decidido al estudio de corpora y al empirismo lo anuncia como una próxima etapa), sujeta a los condicionamientos del trabajo científico en el estudio de la traducción audiovisual y la localización multimedia y desarrollar propuestas de estrategias de traducción para problemas concretos.

En su mayor parte, mis trabajos han tenido desde el principio un fundamento empírico, aunque también hay trabajos no basados en documentos o traducciones. En las últimas etapas, prácticamente todos los trabajos han tenido una base empírica, lo cual no ha representado una novedad en el campo pero sí cierta sintonía con las tendencias más actuales.

Predominan en mi bibliografía los trabajos en español. Esto ha sido una decisión deliberada relacionada con mi convicción de que es necesario impulsar el español como lengua de comunicación científica y apoyar las publicaciones que se dedican a ello. Esto no ha impedido que mis trabajos hayan sido agraciados con su publicación en algunas de las publicaciones extranjeras de más prestigio en nuestro ramo: *Meta*, *Babel*, *Le Linguiste*, *Voces*, *La Banque des Mots*, *TermNet News*, *The Linguist*, *Linguística Antverpiensia* y *ATA Scholarly Monograph Series*.

Casi todos mis trabajos han tenido una fuerte orientación descriptiva y normativa (en el sentido de proponer soluciones idóneas de traducción). La razón es su orientación hacia la enseñanza y la necesidad de introducir a modalidades de traducción poco o nada introducidas en la universidad como han sido la traducción audiovisual, la traducción jurada o la localización multimedia; en este sentido creo que hemos hecho nuestra pequeña aportación a los estudios de traducción. Son excepciones los trabajos sobre la traducción subordinada, el trabajo realizado conjuntamente con Ricardo Muñoz sobre estrategias de traducción, la discusión de las funciones en la traducción jurada y el trabajo sobre la traducción de la variación lingüística, que han tenido una vertiente teórica importante (en el caso de la tesis doctoral se dan dos trabajos paralelos sobre el mismo tema, una discusión teórica y un estudio empírico).

Una parte significativa de los trabajos publicados guarda relación con el diseño curricular y la enseñanza de la traducción. En un primer momento, fue intención mía y de otros colegas el modernizar nuestros estudios de acuerdo con la experiencia en otros países, principalmente Canadá, y propusimos la introducción en los nuevos planes de estudio de materias como la terminología y la documentación. Este tema ha dado lugar a una parte significativa de nuestra literatura y no sólo como elementos curriculares pues también hemos realizado algunos trabajos de diferente calado en terminología, lexicología y lexicografía y también en documentación, que de siempre nos ha preocupado en su fondo hasta llegar a constituir para nosotros el elemento esencial de la traducción especializada. Nuestra experiencia en la gestión de la EUTI/Facultad de Traducción en Granada ha originado también un número significativo de trabajos sobre diseño curricular que han colaborado tanto en la clarificación del proceso de adaptación de las diplomaturas a las licenciaturas como en las renovaciones de los planes de estudio de estas últimas.

Resumiendo, los temas que han sido objeto de atención en nuestro estudio son:

- Traducción subordinada (esta denominación, de amplia aceptación en nuestro país, fue introducida por nosotros).
- Traducción audiovisual.
- Localización de productos multimedia.
- Traducción jurídica y comercial.
- Traducción jurada.
- Traducción intercultural.
- Diseño curricular.
- Terminología, lexicografía, lexicología.
- Documentación.
- Deontología.
- Onomatopeyas.
- Traducción de sistemas de escritura diferentes.
- Epistemología.

Nuestra investigación no se ha materializado tan sólo en publicaciones. Así, hemos producido diferentes informes a petición de las instituciones interesadas:

- Sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en Princeton University.
- Sobre evaluación y propuesta de modificaciones de un diccionario en línea para Micronet.
- Sobre reestructuración de los servicios lingüísticos de la Iglesia de los Santos de los Últimos Días (mormones).
- Diferentes informes confidenciales para el Ministerio de Asuntos Exteriores en relación con la reforma de la traducción jurada desde la dirección de la Conferencia de Centros Universitarios de Traducción e Interpretación del Estado español.
- Lo mismo pero en calidad de socio de la Asociación de Traductores e Intérpretes Jurados de Cataluña.

En dos ocasiones (verano de 1984 y verano 1985), he sido acogido por la universidad norteamericana de Dartmouth College como *visiting scholar*.

En el plazo de dos años transcurrido desde la lectura de mi tesis doctoral, he participado en los tribunales de las tesis doctorales de los profesores Anabel Borja, Silvia Gamero, Virgilio Moya, Natividad Gallardo y Maribel Tercedor. En la actualidad dirijo dos tesis doctorales, ambas de la Universidad de Las Palmas, una sobre la traducción de documentos de comercio exterior y otra sobre planificación de necesidades lingüísticas y comunicativas en el ZEC.

A lo largo de mi trayectoria investigadora también se me ha distinguido con la colaboración como miembro del consejo de redacción en diferentes publicaciones científicas españolas y extranjeras, como *The Translator*, *Sendebár*, *Philología Hispalensis* y *Hermeneus*. Asimismo, he participado en diferentes grados en la organización y celebración, cuando no he promovido directamente, de varias reuniones científicas como el Congreso de la EST de Granada en 1998, *El Coloquio Iberoamericano sobre la Enseñanza de la Terminología de Granada*, de 1991, *el Primer Simposium de Localización Multimedia* de Granada en 1996, *The Critical Link: Interpreters in the Community. Second International Conference on Interpreting in the Community*.

Soy o he sido miembro de asociaciones científicas como la EST, AESLA y la European Association for Studies in Screen Translation.

REFERENCIAS

- ALONSO SCHÖKEL. 1966. *La palabra inspirada. La biblia a la luz de la ciencia del lenguaje*. Barcelona: Herder
- . 1987a. *Hermenéutica de la palabra: Hermenéutica bíblica*. Madrid: Cristiandad.
- . 1987b. *Hermenéutica de la palabra: interpretación literaria de los textos bíblicos*. Vol. II. Madrid: Cristiandad.
- . AMIT-KOCHAVI, Hanna. 1997. Moving Translator Training from the Humanities to the Social Sciences: an Israeli Case Study. DOLLERUP y LODDEGAARD, eds. : 93-7.
- AUSTIN, J. C. 1963. *How to do things with words*. Londres: Cambridge U. P.
- BACARDÍ, Monserrat, ed. 1997. *Actes I Congrés Internacional sobre Traducció, Barcelona, abril 1994*. Bellaterra: Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- BACHMAN, Lyle F. 1990. *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford U. P.
- BALLARD, Michel, ed. 1986. *La traduction: de la théorie à la didactique*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- BEAUGRANDE, Robert. 1978. *Factors in a Theory of Poetic Translating*: Assen: van Gorcum.
- . 1980. *Text, Discourse and Process*. Londres: Longmans.
- BEAUGRANDE, Robert de y Wolfgang DRESSLER. 1983. *Introduction to Text Linguistics*. 2^a ed. Londres: Longman.
- BEEBY, Allison. 1996. *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- BELL, Roger T. 1991. *Translation and Translating: Theory and Practice*. Londres: Longman.
- BOEKAERTS, M. 1981. Is there a direct link between the comprehension process and the production process? M. HEID, ed. *New Yorker Werkstattgespräch. 1980. Beziehungen zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion in Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe House.
- BRANSFORD, John D. y Nancy MCCARREL. 1977 [1975]. A Sketch of a Cognitive Approach to Comprehension. Some Thoughts about Understanding What it Means to Comprehend. P. N. JOHNSON y P. C. WASON, eds. *Thinking*. Londres: Cambridge U. P.

- BROWN, Harold I. 1998. *La nueva filosofía de la ciencia*. 4ª ed. Traducción al español de Guillermo SOLANA y Hubert Marraud GONZÁLEZ de Perception, Theory and Commitment. The New Philosophy of Science. Chicago: Precedent. 1977. Madrid: Tecnos.
- BÜHLER, Karl. 1979 [1934]. *Teoría del lenguaje*. Traducción de Julián Marías del alemán *Sprachtheorie*. 2ª ed. 1965. Stuttgart: Fischer. Madrid: Alianza Editorial.
- BUNGE, Mario. 1980. *Epistemología: Curso de actualización*. Ariel: Barcelona.
- . 1981. *La investigación científica: su estrategia y filosofía*. 8ª ed. Traducción española de Manuel SACRISTÁN. 1969. Barcelona: Ariel.
- CABRÉ, María Teresa. 1997. Metodología de la terminología. *I Escuela de Verano de Terminología*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra (cuadernos didácticos inéditos).
- . 1999. ¿Es necesaria una teoría autónoma de la terminología? Presentado en el *Seminario de Terminología Teórica, IULA, 28 y 29 de enero*. De próxima publicación en *Terminology*, inédito.
- CAMPAGNE, Louise. 1981. Aptitudes, intérêts et réussite scolaire en traduction: étude longitudinale. Jean DELISLE, ed. 175-92.
- CAMPBELL, Stuart. 1991. Towards a Model of Translation Competence. *Meta*, 36, 2-3: 229-43.
- CARBONELL, J. G. y otros. 1983. *An Overview of Machine Learning*. MICHALSKI y otros, eds. : 3-24.
- CARTAGENA, Nelson. 1993. Funciones lingüísticas básicas y traducción. *Boletín del Instituto de Filología de la Universidad de Chile*, 25.
- CARY, Edmund y R. W. JUMPELT, eds. 1963. *Quality in Translation*. Nueva York: The Macmillan Company/A Pergamon Press Book.
- CATFORD, John C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. Londres: Oxford U. P.
- CHOMSKY, Noam. 1982. Problemas de la explicación lingüística. Stephen TOULMIN y otros. *La explicación en las ciencias de la conducta*. 2ª ed. Traducción del inglés de J. Daniel QUESADA de *Explanation in the Behavioural Sciences*. Londres: Cambridge U. P. 1970. Madrid: Alianza Editorial: 265-326.
- COSERIU, Eugenio. 1981 [1973]. *Lecciones de lingüística general*. Traducción española de José Mª AZÁCETA Y GARCÍA DE ALBÉNIZ, con la colaboración del autor, de *Lezioni di lingüística generale*. Turín: Boringhieri. Madrid: Gredos.
- DANKS, Joseph H. GREGORY *et al.*, eds. 1997. *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: Sage.
- DARBELNET, Jean. 1977. Niveaux de la traduction. *Babel*, 23, 1: 6-17.
- DÉJEAN LE FÉAL, Karla. 1987a. Qu`en est-il au juste du transcodage en interprétation écrite? *Traduire*, 133, 22.
- . 1987b. Putting Translation Theory Into Practice. *Babel*, 33, 6: 205-11.
- . 1991. La liberté en traduction. *Meta*, 36, 2/3: 450-7.
- DE MEY, Marc. 1992 [1982]. *The Cognitive Paradigm*. 2ª ed. Chicago: Chicago U. P.

- DELISLE, Jean. 1980. *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- . ed. 1981. *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- . 1993. *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle anglais-français. Méthode par objectives d'apprentissage*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- DÍAZ, Óscar. 1999. *Didáctica de la traducción (Portugués-Español)*. Vigo: Servicio de Publicaciones Universidade de Vigo.
- DOLLERUP y LODDEGAARD, eds. 1992. *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins.
- DOLLERUP y LINDEGAARD, eds. 1994. *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions*. Amsterdam: John Benjamins.
- DOLLERUP y APPEL, eds. 1995. *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*. Amsterdam: John Benjamins.
- DUCROT, Oswald. 1972. *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*. París: Hermann.
- . 1974. *La Preuve et le dire*. Paris: Repères-Mame.
- . 1980. *Les mots du discours*. París: Minuit.
- . 1982. Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter. Concession et consécution dans le discours. *Cahiers de Linguistique française*, 4: 157-8.
- . 1984. Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. *Cahiers de linguistique*, 5. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- . 1986. *Le dire et le dit*. París: Minuit.
- EDO, Miquel, ed. 1996. *Actes I Congrès Internacional sobre Traducció, Barcelona, abril 1992*. 2 vols. Bellaterra: Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- ELENA, Pilar. 1994 [1990]. *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción alemán-español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. 1979. *Polysystem Theory. Poetics Today*, I, 1-1: 287-310.
- FAN, Zhongying. 1990. Some remarks on the criteria of translation. *Babel*, 36, 2: 97-110.
- FASOLD, Ralph. 1990. *Introduction to Sociolinguistics: The Sociolinguistics of Language. Vol. I*. Oxford: Blackwell.
- FERRARA, Alesandro. 1980a. An Extended Theory of Speech Acts. Appropriateness Conditions for Subordinate Acts Sequences. *Journal of Pragmatics*, 4: 233-52.
- . 1980b. Appropriateness Conditions for Entire Sences of Speech Acts. *Journal of Pragmatics*, 4: 321-40.
- FILLMORE, Charles J. 1976. Frame Semantics and the Nature of Language. J. HARWARD y otros, eds. *Origins and Evolution of Language and Speech*, Nueva York: *Annals of the New York Academy of Science*, vol. 280. 20-32.

- . 1977a. Scenes and Frames Semantics. A. ZAMPOLLINI, ed. *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: New Holland: 55-81.
- . 1977b. Topics in Lexical Semantics. Roger W. COLE, ed. *Current Issues in Linguistic Theory*. Bloomington (IN): U. P. : 76-138.
- FIRTH, John R. 1951. *Modes of Meaning. Essays and studies of the English Association*, vol. 4, I. J. R. FIRTH, ed. Londres: Oxford. U. P.
- . 1957. *Papers in Linguistics: 1934-51*. Londres: Oxford U. P.
- . 1964 [1937]. *The Tongues of Men*. Londres: Oxford U. P.
- GAGNÉ, R. H. 1985. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, 4ª ed. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- GARCÍA LANDA; Mariano. 1988. ¿Qué es la interpretación de conferencia? *Jornadas Europeas de Traducción e Interpretación*. Granada: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada: 9-32.
- GARCÍA, Isabel y Joan VERDEGAL, eds. 1998. *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- GARCÍA YEBRA, Valentín. 1982. *Teoría y práctica de la traducción*. 2 vols. Madrid. Gredos.
- GÉMAR, Jean Claude. 1983. De la pratique à la théorie, l'apport des praticiens à la théorie générale de la traduction, *Meta*, 35, 4: 657-68.
- GENTILE, Adolfo. 1991. The Application of Theoretical Constructs from a Number of Disciplines for the Development of a Methodology of Teaching in Interpreting and Translating. *Meta*, 36, 2: 234-51.
- GERLOFF, P. 1986. Second language learner's reports on the interpretative process: Talk aloud protocols of translation. *Interlingual and Intercultural Communication*. J. HOUSE y S. BLUM-KULKA, eds. 243-62. Tubinga: Gunter Narr.
- GIBBS, Raymond W. 1984. Literal meaning and psychological theory. *Cognitive Science*, 8: 275-304.
- . 1989. Understanding and Literal Meaning. *Cognitive Science*, 13: 243-51.
- . 1992a. Categorization and metaphor comprehension. *Psychological Review*, 99: 572-7.
- . 1992b. What do idioms really mean? *Journal of Memory and Language*, 31: 485-506.
- GIL, Antonio y Leo HICKEY, eds. 1999. *Aproximaciones a la traducción*. Madrid: Instituto Cervantes.
- GILE, Daniel. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- GIVÓN, Talmy. 1979. *On Understanding Grammar*. Nueva York: Academic Press.
- . 1989. *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics*. Hillsdale: Erlbaum.
- . 1993. Coherence in Text, Coherence in Mind. *Pragmatics and Cognition*, 1, 2.
- . 1995. *Functionalism and Grammar*. La Haya: John Benjamins.

- . 1997. *Toward a Neuro-Cognitive Interpretation of "Context" Technical Report N° 97-08*. Institute of Cognitive and Decision Studies, University of Oregon.
- . 1998. *The Functional Approach to Grammar. Technical Report No 98-02*. Institute of Cognitive and Decision Studies, University of Oregon.
- GOUADEC, Daniel. 1981. Paramètres de l'évaluation des traductions. *Meta*, 26, 2: 99-116.
- GREGORY, Michael. 1967. Aspects of varieties differentiation. *Journal of Linguistics*, 3, 2: 177-97.
- GREGORY, Michael y Susanne CARROLL. 1978. *Language and situation: Language varieties and their social contexts*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- GRICE, H. P. 1967. Logic and Conversation. Parte de las Conferencias William James. Harvard (Mass.): Harvard U. P. [Parcialmente reimpresso en P. COLE y J. L. MORGAN, eds. 1975. *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Nueva York: Academic Press].
- GUTT, Ernst-August. 1991. *Translation and Relevance: Cognition and Context*. Oxford: Blackwell.
- HAGSTROM, W. O. 1965. *The Scientific Community*. Nueva York: Basic Books.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Arnold.
- . 1978. *Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Arnold.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood y Ruqaiya HASAN. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HARRIS, Bryan y B. SHERWOOD. 1978. Translation as an innate skill. David GERVER y H.W. SINAIKO, eds. *Language Interpretation and Communication*. Nueva York: Plenum.
- HARRIS, Zellig. 1952. Discourse Analysis. *Language*, 28: 474-94.
- HARTMANN, R. R. K. 1980. *Contrastive Textology. Comparative Discourse Analysis en Applied Linguistics*. Heidelberg: Julius Gross.
- HATIM, Basil. 1997. *Communication Across Cultures: Translation Theory and Contrastive Text Linguistics*. Exeter: The University of Exeter Press.
- HATIM, Basil e Ian MASON. 1990. *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.
- . 1995. *Teoría de la traducción: una aproximación al discurso*. Traducción de Salvador PEÑA. Barcelona: Ariel.
- . 1997. *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- HEALEY, F. 1978. Translators ade, not Born? *The Incorporated Linguist*, 17, 3: 54-8.
- HENDERSON, J. A. 1987. *Personality and the Linguist. A Comparison of the Personality Profiles of Professional Translators and Conference Interpreters*. Bradford: University of Bradford Press.
- HEWSON, Lance. 1995. Detecting Cultural Shifts: Notes on Translation Assessment. en Ian MASON y Christine PAGNOULLE, eds. *Cross-Words. Issues and Debates in*

- Literary and Non-Literary Translating*. Lieja: L3-Liège Language and Literature: 101-8.
- HEWSON, Lance y Jacky MARTIN. 1991. *Redefining Translation: The Variational Approach*. Londres: Routledge.
- HOLMES, James S. 1988 [1972]. The Name and Nature of Translation Studies *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi: 67-80
- HOLZ-MÄNTTÄRI, Justa. 1984. *Translatorisches handeln*. Mänttä: Mäntän Kkirjapaino Oy.
- HÖNIG, HANS G. G. 1991. Holmes' "mapping theory" and the landscape of mental translation processes. Leuven Zwart y Naaijken
- HORGUELIN, Paul A. 1985a. *Pratique de la révision*. 2ª ed. Montreal: Linguattech.
- . 1985b. Structure et style: exercices de révision. Montral: Linguattech.
- HOSINGTON, B. y P. HORGUELIN. 1980. *A Practical Guide to Bilingual Revision*. Montreal: Linguattec.
- HOUSE, Juliane. 1977. *A Model for Translation Quality Assessment*. Tubinga: Narr.
- . 1997. *Translation Quality Assessment. A Model Revisited*. Tubinga: Narr.
- HURTADO, Amparo. 1990. *La notion de fidélité en traduction*. París, Didier Érudition.
- . ed. 1994. *Estudis sobre la traducció*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- . 1994-95 y 1995. Modalidades y tipos de traducción. *Vasos comunicantes*, 4 y 5: 19-27 y 72-75.
- . 1995. La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. P. FERNÁNDEZ, ed. *Perspectivas de la traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid: 49-74.
- . 1996a. La traduction: classification et éléments d'analyse. *Meta*, 41, 3: 366-77.
- . 1996b. ed. *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- . dir. 1999. *Enseñar a traducir. Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: EDELSA.
- JUHEL, Denis. 1985. La place de la réflexion théorique dans l'enseignement de la traduction. *Meta*, 30, 3: 292-5.
- KADE, Otto. 1968. *Zufall und Gesetzmässigkeit in der Übersetzung*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- KADE, Otto y Claus CARTELLIERI. 191. Some Methodological Aspects of Simultaneous Interpreting. *Babel*, 17, 2: 12-6.
- KATAN, David. 1999. *Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester. St. Jerome.
- KEENAN, Edward L. 1978. Some Logical Problems in Translation. F. GUENTHNER y M. GUENTHNER-REUTTER, eds. *Meaning and Translation. Philosophical and Linguistic Approaches*. Nueva York: University Perss.

- KELLY, Dorothy. 1996. El plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada: elaboración limitaciones y perspectivas de futuro. Wenceslao-Carlos LOZANO y José Luis VÁZQUEZ, eds. *Actas de las I Jornadas sobre Diseño Curricular del Traductor e Intérprete, Granada, 26-28 de marzo*. Granada: Facultad de Traducción e Interpretación: 9-27.
- KELLY, L. G. 1979. *The True Interpreter. A History of Translation Theory and Practice in the West*. Oxford: Basil Blackwell.
- KIRALY, Donald C. 1990. *Toward a systematic approach to translation skills instruction*. Tesis doctoral de la Universidad de Urbana.
- . 1995. *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent: The Kent State U. P.
- KOMMISAROV, Vilen. 1985. The Practical Value of Translation Theory. *Babel*, 31, 4: 208:12.
- KOUSTAS, Jane, dir. 1992. *Pédagogie de la traduction: questions actuelles*. Número monográfico de *TTR*.
- KRAUSE, B. 1986. Levels and Modes of Cognitive Learning. F. FLIX y H. HAGENDORF, eds. *Human Memory and Cognitive Capabilities. Mechanisms and Performance. Part B*. Amsterdam: New Holland: 963-75.
- KRINGS, Hans. 1986. *Was in den Köpfen von Übersetzen vorgeht*. Tübinga: Narr.
- KRUGER, Alert, ed. 1994. *New perspectives on teaching translators and interpreters in South Africa*. Muckleneuk: University of South Africa.
- KUHN, Thomas. 1975 [1970] [1962]. *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de cultura Económica. Traducción del inglés de *The Structure of Scientific Revolution. International Encyclopedia of Unified Science*, 2, 2, Chicago: Chicago U. P.
- KUPSCH-LOSEREIT, Sigrid. 1995. The problem of translation error evaluation. L. TITFORD y A. E. HIEKE, eds. : 169-79.
- KUSSMAUL, Paul. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- LAKATOS, Imre. 1982 [1972]. *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- LAKATOS, Imre y A. MUSGRAVE, eds. 1974 [1970]. *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- LAKOFF, George. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago U. P.
- . 1991. Cognitive vs. Generative Linguistics: How Commitments Influence Results. *Language and Communication*, 11, 1/2: 53-62.
- LAKOFF, George y Mark JOHNSON. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago U. P.
- LAKOFF, Robin Tolmach. 1989. The Way We Were and The Real Actual Truth about Generative Semantics. *Journal of Pragmatics*, 13: 939-88.

- LANGACKER, Ron. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford U. P.
- . 1991. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 2. Descriptive Application*. Stanford: Stanford U. P.
- LAROSE, Robert. 1986. La théorie de la traduction, a quoi sert? *Meta*, 30, 1: 405-6.
- . dir. 1988. *Teaching Translation in Canada. Meta*, 37, 2 (número especial).
- LARSON, Mildred L. 1987. Establishing Project-Specific Criteria for Acceptability of Translations. Marilyn Gaddis ROSE, ed. *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance. ATA Series*, vol. 1. Nueva York: SUNY Binghamton Press: 69-76.
- LEDERER, Marianne. 1994. *La traduction aujourd'hui: Le modèle interprétatif*. Vanves: Hachette.
- LEIGHTON, Lauren G. 1991. *Two Worlds, One Art: Literary Translation in Russia and America*. Dekalb: Northern Illinois U. P.
- LEPPIHALME. 1997. Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusions. Clevedon: Multilingual Matters.
- LJUDSKANOV, Alexandre. 1969. *Traduction humaine et traduction mécanique*. París: Dunot.
- LÓPEZ, Juan Gabriel y Jacqueline Minett WILKINSON. 1997. *Manual de traducción inglés-castellano*. Barcelona: Gedisa.
- LÖRSCHER, Wolfgang. 1991. *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tubinga: Narr.
- . 1986. Linguistic Aspects of Translation Processes. *Interlingual and Intercultural Communication*. J. HOUSE y S. BLUM-KULKA, eds. Tubinga: Gunter Narr. : 277-92.
- LOWE, Pardeer Jr. 1987. Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating. Marilyn Gaddis ROSE, ed. *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance. ATA Series*, vol. 1. Nueva York: SUNY Binghamton Press: 53-61.
- LVÓVSKAYA, Zinaida. 1997. *Problemas actuales de traducción*. Granada: Granada Lingvistica.
- MAHN, Gabriela. 1989. Standards and Evaluation in Translator Training. Peter W. KRAWUTSCHKE, ed. *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy. ATA Series*, vol. 3. Nueva York: SUNY Binghamton Press: 100-8.
- MAILLOT, Jean. 1981. *La traduction scientifique et technique*. 2ª ed. París: Technique et Documentation.
- MASON, Ian. 1994. Techniques of translation revisited: a text-linguistic review of 'borrowing' and 'modulation'. Amparo HURTADO, ed. : 61-72.
- MAYORAL, Roberto. 1985. La traducción de sistemas de escritura: latinización y transliteración. *Babel: revista de los estudiantes de la EUTI*, 3 (abril): 75-104.
- . 1986a. Guía para la documentación del traductor del inglés al español. *Babel: revista de los estudiantes de la EUTI*, 4 (mayo): 82-122.

- 1986b. Spain: an Example of Terminological Development. *TermNet News*, 10-11: 23-9.
- 1986c. *Proyecto docente*. Universidad de Granada (inédito)
- 1987. Necesidades de normalización terminológica en España desde la perspectiva de la traducción. EUTI DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, ed. *Actas de las Jornadas Europeas de Traducción e Interpretación*. Granada: EUTI: 131-44.
- 1988. La enseñanza de la traducción científico-técnica en la EUTI de Granada. Daniel PRADO, coord. *Actas de la Exposición de Lingüística Informática y de Terminología Científico-técnica. Madrid 23-28 febrero 1987*. París: Unión Latina y CSIC: 17-20.
- 1990. La documentación en la traducción. *Boletín informativo de la APETI*, 10, 1 (Nueva Serie): 10-6.
- 1991a. . La traducción jurada de documentos académicos norteamericanos. *Sendebarr*, 2: 45-58.
- 1991b. La traslengua y los calcos en español: hechos recientes. *Boletín informativo de la Asociación Profesional Española de Traductores e Intérpretes*, 13, 2 (junio) (Nueva Serie): 9-12.
- 1992a. La EUTI y la traducción en Granada. *Campus*, 62 (marzo): 27-9.
[Número monográfico sobre la traducción coordinado por mí mismo]
- 1992b. Los falsos amigos en la traducción de textos. Antonio IÑESTA y otros, coords. *Actas del V Congreso de Farmacéuticos Ibero-Latinoamericanos (OFIL) La Farmacia del ayer, la Farmacia de hoy y la Farmacia del Futuro, celebrado en Alicante del 21 al 23 de mayo de 1992*. Alicante: 149-57.
- 1992c. Introducción. Natividad GALLARDO y Dolores SÁNCHEZ, eds. *Coloquio Iberoamericano de enseñanza de la Terminología, Granada, 24-26 de junio de 1991*. Granada: ICE Universidad de Granada: 11-26
- 1992d. Formas inarticuladas y formas onomatopéyicas en inglés y español. Problemas de traducción. *Sendebarr*, 3: 107-40.
- 1992e. Los estudios de traducción, la profesión de traductor y el mundo profesional en España. *Babel*, 38, 3: 186-92.
- 1992f. La ampliación de información en la traducción. *Linguistica Antverpiensia*, 26: 45-71.
- 1993a. La traducción jurada de documentos académicos norteamericanos. *Boletín de la Asociación de Intérpretes Jurados de Cataluña*, 3: s. p.
- 1993b. La formación del traductor y el mundo profesional. *Actas de las VIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés, organizadas por GRETA, Granada, Octubre 1992*. Granada: Greta: 37-41.
- 1994a. La explicitación de la información en la traducción intercultural. AMPARO HURTADO, ed. *Estudis sobre la traducció*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón: 73-96.
- 1994b. Cómo ampliar la información cuando traducimos. *Voces*, 4: 21-50.

- . 1994c. La desconfianza hacia el cliente, virtud en el traductor jurado: un caso ejemplar. *Boletín de la Asociación de Intérpretes Jurados de Cataluña*, 5: s. p.
- . 1994d. La documentación en la traducción. Javier de AGUSTÍN, ed. *Traducción, interpretación, lenguaje (Colección Expolingua, Cuadernos del tiempo Libre)*. Madrid: Fundación Actilibre: 107-18.
- . 1994e. La estratificación en terminología: el anglicismo ilustrado en el vocabulario de los deportes. Su traducción. *Voces*, 6: 20-31.
- . 1994f. The new translating and interpreting curriculum at the University of Granada. *Le Linguiste/De taalkundige*, 38, 4: 16-36.
- . 1994g. Glosario de términos educativos (EE. UU. /España) para traductores jurados de documentación académica. *Sendeban*, 5: 121-73.
- . 1994h. Reseña del libro de M^a Teresa Cabré *La terminologia: La teoria, els mètodes, les aplicacions*. *Sendeban*, 5: 343-45.
- . 1995a. Bibliografía de la traducción jurada (inglés-español). *Bulletí de l'Associació de Traductors i Intèrprets jurats de Catalunya*, 7 (junio): s. p.
- . 1995b. La traducción jurada del inglés al español de documentos paquistaníes: un caso de traducción reintercultural. *Voces*, 17 (noviembre): 2-16.
- . 1995c. La traducción jurada del inglés al español de documentos paquistaníes: un caso de traducción reintercultural. *Bulletí de l'Associació de Traductors i Intèrprets Jurats de Catalunya*, 8 (noviembre): s. p.
- . 1995d. La traducción jurada del inglés al español de documentos paquistaníes: un caso de traducción reintercultural. *Sendeban* 6: 115-46.
- . 1996. La traducción para doblaje de películas, traducción `impura´. Eva María IÑESTA, ed. *Perspectivas hispanas y rusas sobre la traducción, Actas del II Seminario Hispano-Ruso de Traducción e Interpretación, Granada, del 3 al 7 de abril de 1995*, *Sendeban*, número extraordinario. Granada: Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada: 115-25.
- . 1997a. Sincronización y traducción subordinada: de la traducción audiovisual a la localización de software y su integración en la traducción de productos multimedia. Roberto MAYORAL y Antonio TEJADA, eds. *Primer Simposium de Localización Multimedia, Granada 3-5 de julio de 1996*. Granada: Departamento de Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación e ITP, Spain: s. p. [Edición en disquete].
- . 1997b. Estratificación de la terminología. Estudio del anglicismo en el vocabulario de los deportes. *Actas del III Simposio Iberoamericano de Terminología, San Millán de la Cogolla 1992*. Barcelona: IULA de la Universitat Pompeu Fabra/Servei de Llengua Catalana de la Universitat de Barcelona/CINDOC/Cooperativa Universitària Sant Jordi, 207-18.
- . 1997c. *La traducción de la variación lingüística*. Tesis doctoral de la Universidad de Granada
- . 1997-98. La traducción especializada como operación de documentación. *Sendeban*, 8/9: 137-54.

- 1998. Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España. Isabel GARCÍA y Joan VERDEGAL, eds. *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 117-30.
 - 1999a. *La traducción de la variación lingüística (Uertere, Monográficos de la revista Hermeneus, número 1)*. Soria: Excma. Diputación de Soria.
 - 1999b. Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España. *Aproximaciones a la traducción*, Antonio GIL y Leo HICKEY, eds. Madrid: Instituto Cervantes: 41-53.
 - Inédito-a. La traducción de la variación lingüística. TRANS, Málaga.
 - Inédito-b. La traducción jurada de documentos paquistaníes en España. *Encuentro Emigración, Traducción y Culturas Ficción y Realidad*, Escuela de Traductores de Toledo, 21-23 de noviembre de 1996.
 - Inédito-c. Las fidelidades del traductor jurado: batalla indecisa. Editorial Comares. Edición a cargo de Manuel Feria.
 - Inédito-d. Traducción oficial (jurada) y funciones. Editorial Comares. Edición a cargo de Manuel Feria.
 - Inédito-e. Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual. Universidad de Málaga. Edición a cargo de Miguel Duro.
 - Inédito-f. La traducción jurada. Editorial Comares. Edición a cargo de Dorothy Kelly.
 - Inédito-g. Formas alternativas de traducir para el traductor jurado. Las Palmas. Jornadas de Jóvenes Traductores.
 - Inédito-h. Estado de la cuestión y perspectivas de la traducción audiovisual. Las Palmas. Jornadas de Jóvenes Traductores.
 - Inédito-i. Nuevas perspectivas para la traducción audiovisual. Vigo. Edición a cargo de José Yuste y Alberto Álvarez.
- MAYORAL, Roberto y Dorothy KELLY. 1997. Implications of Multilingualism in the European Union for Translation Training in Spain. *The ATA Scholarly Monograph Series*, Vol. IX, Marian LABRUM, ed. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins: 19-34.
- MAYORAL, Roberto, Dorothy KELLY y Natividad GALLARDO. 1985a. Función de los cursos de documentación, terminología, civilización y de especialización temática en los estudios de traducción. LORENZO y BUENDÍA, coords. *I Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en la Universidad*. Granada: ICE de Granada: 269-78.
- 1985b. Problemas planteados por la disyunción símbolo lingüístico/concepto en la traducción. LORENZO y BUENDÍA, coords. *I Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en la Universidad*. Granada: ICE de Granada: 279-84.
 - 1986a. Concepto de *traducción subordinada* (cómic, cine, canción, publicidad). Perspectivas no lingüísticas de la traducción (I). F. FERNÁNDEZ, ed. *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Valencia, 16-20 abril 1985*. Valencia: AESLA: 95-105.

- . 1986b. La enseñanza de la traducción (II). F. FERNÁNDEZ, ed. *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Valencia, 16-20 abril 1985*. Valencia: AESLA: 107-16.
- . 1986c. Traducción: programas de los cursos (III). F. FERNÁNDEZ, ed. *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Valencia, 16-20 abril 1985*. Valencia: AESLA: 117-23.
- . 1987. La importancia de la documentación y de la terminología en la formación del traductor. Antonio LEÓN, ed. *Lenguaje y educación. Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Córdoba, del 8 al 11 abril 1986*. Vol. 1. Córdoba: AESLA y Universidad de Córdoba: 449-63.
- . 1988. Concept of constrained translation. Non-linguistic perspectives of translation. *Meta*, 33,3: 356-67.
- . 1992. Reflexiones sobre la traducción científico-técnica. *Sendeban*, 3: 185-92.
- MAYORAL, Roberto y Ricardo MUÑOZ. 1997. Estrategias comunicativas en la traducción intercultural. Purificación FERNÁNDEZ y José M^a BRAVO eds. *Aproximaciones a los estudios de traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid: 143-92.
- MAYORAL, Roberto y José Luis SÁNCHEZ. 1994. Bibliografía de la traducción jurada (inglés-español). *Sendeban*, 5: 327-38.
- MAYORAL, Roberto y Antonio TEJADA, eds. 1997. *Primer Simposium de Localización Multimedia, Granada 3-5 de julio de 1996*. Granada: Departamento de Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación e ITP, Spain. [Edición en disquete].
- MICHALSKI, R. S. 1986. Understanding the nature of Learning: Issues and Research Directions. R. S. MICHALSKI y otros. Vol. II: 3-26
- MICHALSKI, R. S. y otros. 1986. *Machine Learning: An Artificial Intelligence Approach*. Berlín, Springer.
- MOLES, Abraham. 1986. *La creación científica*. Madrid: Taurus.
- MORALES, Pedro. 1997. *La relación profesor-alumno dentro del aula*. Madrid: PPC.
- MOSSOP, Brian. 1989. Objective translational error and the cultural norm of translation. *TTR*, 2, 2: 55-70.
- MOUNIN, George. 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*. París: Gallimard.
- MUÑOZ, Ricardo. 1993. *A Cognitive Theory of Professional Translation*. Tesis doctoral de la Universidad de California en Berkeley. Diss. Abstracts International.
- . 1994. El significado de las teorías lingüísticas de la traducción: hacia una aproximación cognitiva. *Sendeban*, 5: 67-83.
- . 1995. *Lingüística para traducir*. Barcelona: Teide.
- . 1996. Lingüística per tutti y salga el Sol por Antequera. *Trans*, 1: 135-42.
- . 1998. *Proyecto docente: Teoría de la traducción y traducción Inglés-Español*. Granada: Universidad de Granada.

- Inédito-a. La lingüística cognitiva, la teoría de la traducción y la navaja de Occam. Ponencia inédita presentada en el *I Congreso Internacional de Traducción, La Habana, diciembre 1994*
- Inédito-b. Estrategias de traducción: Somewhere over the rainbow.
- NEUBERT, Albrecht. 1968. Pragmatische Aspekte der Übersetzung. Grundfrage der Übersetzungswissenschaft II. A. NEUBERT y O. KADE, eds. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- 1973. Invarianz und Pragmatik. *Neue Beiträge zu Grundfragen der Übersetzungswissenschaft II*. Beiheft II. A. NEUBERT y O. KADE, eds. Fremdsprachen. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 13-26.
1985. *Text and Translation*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
1997. Postulates for a Theory of Translation. Joseph H. DANKS y otros, eds. : 1-24.
- NEUBERT, Albrecht y Gregory M. SHREVE. 1992. *Translation as Text*. Kent: The Kent State U. P.
- NEWMARK, Peter. 1988a. *Approaches to Translation*. Londres: Prentice-Hall [aparecido previamente en 1981 en Pergamon Institute of English Press, Oxford].
- 1988b. *A Textbook of Translation*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- 1991. *About Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 1993. *Paragraphs on Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 1994. Teaching Translators. Alet KRUGER, ed. *New Perspectives on Teaching Translators and Interpreters in South Africa*. Muckleneuk: University of South Africa: 41-51.
- NIDA, Eugene A. 1963. Bible translating and the science of linguistics. *Babel*, 1-1: 99-104.
- 1964. *Toward a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.
- 1967. The nature of dynamic equivalence in translating. P. Horguelin, dir. *La traduction: une profession*. Montreal: Conseil des Traducteurs et interprètes du Canada: 497-503.
- 1975 [1972]. *Language Structure and Translation. Essays by Eugene A. Nida*. Anwar S. DILL, comp. Stanford: Stanford U. P.
- 1977. *Translation means communicating. A sociolinguistic theory of translation. Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics*. M. SAVILLE-TROIKE, ed. Washington D. C. : Georgetown U. P. : 113-229.
- 1981. Translators Are Born and not Made. *The Bible Translator*, 32, 4: 401-5.
- NIDA, Eugene A. y William D. REYBURN. 1981. *Meaning Across Cultures*. Mary Knoll: Orbis.
- NIDA, Eugene A. y C. R. TABER. 1982 [1969]. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill.
- NORD, Christiane. 1991. *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi.

- . 1992. Text Analysis in Translator Training. C. D. DOLLERUP y A. LODDEGAARD, eds. : 39-48.
- . 1994. Traduciendo funciones. Amparo HURTADO, ed. : 97-112.
- . 1997. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- ORTEGA, Emilio. 1996a. El proceso de traducción de documentos jurídicos. Pedro SANGINÉS y Emilio ORTEGA, eds. Introducción a la traducción jurídica y jurada (francés-español). Granada: Comares: 69-78.
- . 1996b. *Apuntes para una teoría hermenéutica de la traducción*. Málaga: Universidad de Málaga.
- PALAZUELOS, Juan Carlos. 1992. *El error en traducción*. Número especial de *Taller de Letras*. Santiago: Instituto de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PAZ, Octavio. 1981. *Traducción: literatura y literalidad*. 2ª ed. Barcelona: Tusquets.
- PEARSALL, Judy, ed. 1998. *The New Oxford Dictionary of English*. Oxford: Clarendon Press.
- PEIRCE, Charles Sanders . *Collected Papers of Charles Sanders Peirce (1921-66)*. Charles HARTSHOREN y otros eds. 8 vols. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- PERGNIER, Maurice. 1978. Language meaning and message meaning. D. GERVER y H. SIMIKO, eds. *Language interpretation and communication*. Nueva York: Plenum: 194-204.
- . 1980. Les fondements sociolinguistiques de la *traduction*. 2ª ed. París: Diffusion Librairie Honore Champion.
- . 1981. Théorie linguistique et théorie de la traduction. *Meta*, 3: 255-62.
- PETÖFI, János S. 1982. Semiotica Verbale, teoria del testo, teoria della traduzione. *Processi traduttivi: teorie ed applicazioni*. Brescia: La Scuola: 97-113
- PÖCHHACKER, Franz. 1992. The Role of Theory in Simultaneous Interpreting. DOLLERUP y LODDEGAARD, eds. : 211-20.
- POPPER, Karl. 1979 [1968]. *El desarrollo del conocimiento científico*. Buenos Aires: Paidós.
- . 1982 [1959]. *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- . 1982 [1972]. *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- PRESAS, M^a Lluïsa. 1996. *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral de la Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra: Publicacions de la UAB.
- PYM, Anthony. 1992. Translation error analysis and the interface with language teaching. DOLLERUP y LODDEGAARD, eds. : 279-290.
- . 1993. *Epistemological Problems in Translation and its Teaching: A Seminar for Thinking Students*. Calaceite: Caminade.
- QUINTANILLA, M. A. 1978. Estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación. Varios autores. *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme.

- RABADÁN, Rosa. 1991. *Equivalencia y traducción: Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. León: Universidad de León.
- REAL ACADEMIA DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES. 1990. *Vocabulario científico y técnico*. Madrid: Espasa Calpe.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA. 1994. *Diccionario de la lengua española*, 21ª ed. , 2 vols. Madrid: Espasa Calpe.
- REDDY, Michael. 1979. The Conduit Metaphor. Andrew ORTONY, ed. *Metaphor and Thought*. Londres: Cambridge U. P.
- REISS, Katharina. 1977. Texttypen. Übersetzungstypen und die Beurteilung von Übersetzungen. *Lebende Sprachen*, 22: 97-100.
- . 1984. Adäquatheit und Äquivalenz. *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting*. Wolfram WILLS y Gisela THOME, eds. Tübinga: Narr: 80-9.
- REISS, Katharina y Hans J. VERMEER. 1996 [1984]. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Traducción del alemán de Sandra GARCÍA y Celia MARTÍN. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübinga: Niemeyer. Madrid: Akal.
- ROBERTS, Roda. 1984. Competence du nouveau diplôme de traducteur. Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française. *Traduction et qualité de langue*. Québec: Éditeur Officiel di Québec: 172-84.
- ROBINSON, Douglas. 1997. *Becoming a Translator: An Accelerated Course*. Londres: Routledge.
- . 1998. Hermeneutic motion. Mona BAKER, ed. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge: 97-9.
- ROULET, Eddy. 1985. *L'articulation des discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.
- . 1989. Des dimensions argumentatives du récit et de la description dans le discours. *Argumentation*, 3: 247-70.
- ROMERO, Agustín. (inédito). *Introducción al aprendizaje humano*.
- SÁEZ HERMOSILLA, Teodoro. 1987. *Percepto mental y estructura rítmica: Prolegómenos para una traductología del sentido*. Cáceres: Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- . 1993. *El sentido de la traducción: reflexión y crítica*. León: Universidad de León.
- . 1999. *La traducción poética a prueba. Exégesis y autocrítica (ámbito francés-español)*. León: Secretariado Publicaciones Universidad de León/ Universidad de Salamanca.
- SÁENZ, Óscar. 1994. Construcción epistemológica de la didáctica y teoría del currículo. Óscar SÁENZ, dir. *Didáctica general: un enfoque curricular*. 2ª ed. Alcoy: Marfil: 9-44.
- SAGER, Juan Carlos. 1989. Quality and standards – the evaluation of Translations. Catriona PICKEN, ed. *The Translator's Handbook*. Londres: ASLIB: 91-102.

- SANTOYO, Julio César. 1994. Traducción de cultura, traducción de civilización. Amparo HURTADO, ed. : 141-52.
- SAUSSURE, Ferdinand de. 1916. *Cours de linguistique général*. París: Payot.
- SAVORY, Theodore H. 1968. *The Art of Translation*. 2ª ed. Londres: Cape.
- SEARLE, John R. 1969. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge U. P.
- SÉGUINOT, Candace. 1991. A study of student translation strategies. IN Sonja TIRKKONEN-CONDIT, ed. *Empirical research in translation and intercultural studies*. Tübingen: Narr. 79-88.
- SELESKOVITCH, Danica. 1975. Language, langues et mémoire. Étude de la rpise de notes en consécutive. Paris: Minard.
- . 1980. Pour une théorie de la traduction inspirée de sa pratique. *Meta*, 25, 4: 401-8.
- SELESKOVITCH, Danica y Marianne LEDERER. 1984. *Interpréter pour traduire*. París: Didier Érudition.
- SNELL-HORNBY, Mary. 1995 [1988]. *Translation Studies: An Integrated Approach*. 2ª ed. Amsterdam: John Benjamins.
- SPERBER, Dan y Deirdre WILSON. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- STANSFIELD, Charles W. y otros. The Measurement of Translation Ability. *The Modern Language Journal*, 76, 4: 455-62.
- STEINER, George. 1975. *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford U. P.
- . 1997 [1995]. *Errata: El examen de una vida*. Traducción del inglés de Catalina MARTÍNEZ de *Errata: An Examined Life*. Madrid: Siruela.
- STERN, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Londres: Oxford U. P.
- STOLZE, Radegundis. 1982. *Grundlagentextüberstzung*. Heidelberg: Groor.
- STRAIGHT, Stephen H. 1981. Knowledge, Purpose and Intuition: Three Dimensions in the Evaluation of Translation. Marilyn Gaddis ROSE, ed. *Translation Spectrum: Essays in Theory and Practice*. Albany: SUNY: 41-51.
- STREVENS, Peter. 1964. Varieties of English. *English Studies*, 46: 1-10.
- SUZUKI, Atsuko. 1988. Aptitudes of Translators and Interpreters. *Meta*, 35, 1: 108-14.
- THOMAS, Arlette y Jacques FLAMAND, dirs. 1984. *La traduction: l' universitaire et le praticien*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- TINSLEY, R. L. Jr. y H. ZOHN. 1977. *Translation 1970-1974*. Am. Doct. Diss. *The Modern Language Journal*, 61, 13: 101-9.
- TITFORD, Christopher y A. E. HIEKE, eds. 1985. *Translation in Foreign Language Teaching and Texting*. Tubinga: Gunter Narr.

- TOULMIN, Stephen. 1977. *La comprensión humana. 1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Traducción española del inglés de Néstor MÍNGUEZ de *Human Understanding. Volume I: The Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton: Princeton U. P. 1972. Madrid: Alianza Universidad.
- TOURY, Gideon. 1978. The Nature and Role of Norms in Literary Translation. HOLMES, James S. y otros, eds. *Literature and Translation. New Perspectives in Literary Studies*. Lovaina: ACCO: 83-100.
- . 1980. The translators as a non-conformist to be. *Angewandte Übersetzungswissenschaft*. S. O. POULSEN y W. WILLS, eds. Århus: Wirtschaftsuniversität Århus.
- . 1982. A Rationale for Descriptive Translation Studies. *Disposition*, 7, 20: 23-39.
- . 1986. Monitoring Discourse Transfer: A Test-Case for a Developmental Model of Translation. Juliane HOUSE y S. BLUM-KULKA, eds. *Interlingual and Intercultural Communication*. Tubinga: Narr.
- . 1991. Experimentation in Translation Studies: Achievements, prospects and some pitfalls. Sonja TIRKKONEN-CONDIT, ed. *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tubinga: Narr.
- TREVIJANO, Manuel. 1994. *En torno a la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- TRICÁS, Mercedes. 1995. *Manual de traducción francés-castellano*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, Teun. A. 1972. *Some Aspects of Text Grammars*. La Haya: Mouton.
- . 1977. *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Nueva York: Longman.
- . 1980. *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale: Earbaum.
- VÁZQUEZ-AYORA, Gerardo. 1977. *Introducción a la Traductología*. Washington (D. C.): Georgetown U. P.
- VERMEER, Hans J. 1983. Translation Theory and Linguistics. Pauli ROINILA y otros eds. Joensuu: Näköpöhtina Käänämisen tuckimuksesta Joensuun kokeakoulu: 1-10.
- VIAGGIO, Sergio. 1988. Teaching Interpretation to Beginners or How not to Scare Them to Death. Deanna L. HAMMOND, ed. *Languages at Crossroads. Proceedings of the 29th Annual Conference of the ATA*. Medford: Nw Jersey: Learned Information. 399-406.
- . 1992. Translators and Interpreters: Professionals or Shoemakers? DOLLERUP y LODDEGARD, eds. 307-12.
- . 1995. ¿Pero la traducción finalmente de quién es? El traductor y sus ménades. Artículo derivado de una ponencia presentada en el *I Seminario de las Naciones Unidas sobre la Teoría de Traducción, Viena, 15 de septiembre*
- . 1997. Traducir es hablar y hablar es transmitir percepciones. El modelo de García Landa/Viaggio. Versión actualizada de la ponencia presentada a los *VII Encuentros Complutenses en torno a la Traducción. Madrid, 24-29 de noviembre de 1997*.

- . (inédito). Theory and professional development: or admonishing translators to be good.
- VINAY, Jean-Paul. 1983. SCFA Revisited. *Meta*, 28, 4: 417-30.
- VINAY, J. P. y Jean DARBELNET. 1965. *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction*. 2ª ed. París: Didier.
- WADDINGTON, Christopher. 1999. *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Tesis doctoral de la Universidad Pontificia de Comillas. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- WANSDRUSZKA, Mario. 1969. *Sprachen-vergleichbar und unvergleichlich*. Múnich: Piper.
- WEICK, Karl. 1979. *The Social Psychology of Organizing*. Reading: Addison-Wesley.
- WEINRICH, Harold. 1964. *Tempus*. Stuttgart: Kohlhammer.
- WILLIAMS, M. 1989. The Assessment of Professional Translation Quality: Creating Credibility out of Chaos. *TTR*, 2, 2: 13-33.
- WILLS, Wolfram. 1981. Haudlungstheoretische Aspekte des Übersetzungsprozesses. W. PÖLK, ed. *Europäische Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruszka*. Tübinga: Niemeyer: 455-68.
- . 1982. *The Science of Translation. Problems and Methods*. Tübinga: Gunter Narr.
- . 1993. Projekt Übersetzungsdidaktische Grundlagen en forschung. *Lebende Sprachen*, 28, 2: 53-4.
- . 1996. *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam: John Benjamins.
- WILLS, Wolfram y Gisela THOME, eds. 1984. *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting*. Tübinga: Gunter Narr.
- WINGFIELD, D. A. 1979. *Human Learning and Memory*. Nueva York: Harper and Row.
- ZARO, Juan Jesús y Michael TRUMAN. 1998. *Manual de Traducción-A Manual of Translation: Textos españoles e ingleses traducidos y comentados*. Madrid: SGEL.

FE DE ERRATAS

PÁGINA	DICE	DEBE DECIR
PROYECTO DOCENTE		
5	Han	han
7	En el apéndice se facilita una antología de textos de epistemología de la traducción.	[suprimir]
12	como hemos repetido	Como hemos repetido
15	(inédito-a)	(inédito-a))
15	proceso).	proceso.
19	sus protocolo	sus protocolos
20	condice	conduce
26	escolásticos	estocásticos
27	(Trevijano, 1994: 161).	(Trevijano, 1994: 161)).
32	sociales en general,	sociales en general),
33	cultivan),	cultivan,
39	éste tipo de	este tipo de
39	encuentran	encuentra
47	(inédito)	(inédito-a)
51	así se rechaza de forma general el papel del profesor [...] usemos la palabra que usemos	[suprimir la primera vez que aparece en el punto 5]
54	aprendizaje lento, analítico	aprendizaje analítico,
60	atewnsición	atención
65	el conocimiento actual	el conocimiento factual
65	con los memoria	con los de memoria
65	representativa	representativa
72	que reciben este tipo	que recibe este tipo
81	de su evidente evolución	de su evidente evolución,
84	una de las más sugerentes	una de las obras más sugerentes
87	en la lengua de la traducción.	en la lengua de la traducción».
100	ys	y
112	licenciautra	licenciatura
118	objetivo imposible	Objetivo imposible
119	y para la interpretación	y para la interpretación).
119	mínimas de calidad han	mínimas de calidad ha
123	no le son propias	no les son propias
129	900	700
159	Traductología parten	Traductología o parten
165	en cultura que	en culturas que
166	proporcionan	proporcionar
166	posibilidad para ensanchar	posibilidad de ensanchar
166	en la que especialización	en la que la especialización
166	ligado a temas	ligada a los temas
167	alcanza el terreno	alcanzan el terreno
169	si en un	sí en un
171	parra	para
172	las necesidades	Las necesidades
175	depende de los textos	dependen de los textos
182	cultural, la primera	cultural la primera
192	endocéntrico	exocéntrico
197	la imitación acentos	la imitación de acentos

198	<i>Declarationl</i>	Declaration
201	si ofrecen	sí ofrecen
206	reflejan	refleja
207	invalidarían	invalidaría
207	son indicativos	es indicativo
208	15 años	15 horas
209	práctica de muchas años	experiencia de muchos años
210	que de esta puede hacer	que de ésta puede hacer
211	les están vedados	les está vedado
211	llegan a nuestras aulas	llega a nuestras aulas
246	Así un mismo trabajo	Así, un mismo trabajo
247	EUTI	EUTIs
247	campo han sido	campo, ha sido
CURRÍCULUM VITAE		
7	8. Conferences	8. Conferencias

APÉNDICES

1. APÉNDICE A: Planes de estudio	
1.1. Licenciatura	1
1.2. LAE	4
1.3. Diplomatura	7
1.4. Proyecto reforma Licenciatura	8
2. APÉNDICE B: Textos y ejercicios Traducción General A-B/B-A	14
2.1. Signos de corrección en imprenta	15
2.2. Signos de corrección en mecanografía	18
2.3. “Elections 1980”	19
2.4. “The UN Tango”	20
2.5. “Bleeping the Teamsters”	22
2.6. “Spain: A New Verdict on Abortion”	23
2.7. Materiales documentación texto anterior	25
3. APÉNDICE C: Textos y ejercicios Traducción General B-A	57
3.1. <i>Despair</i>	58
3.2. <i>Desesperación</i> : primera traducción	59
3.3. <i>Desesperación</i> : segunda traducción	63
3.4. “No Wag in His Tail”	68
3.5. Ejercicio traducción nombres propios	80
3.6. “The Foolish Friend”	82
3.7. “The Quail’s Friends”	83
3.8. <i>Walden</i>	85
3.9. <i>Walden o la vida en los bosques</i>	86
3.10. <i>Walden</i> (traducción)	87
3.11. <i>Walden</i> (tercera traducción)	88
3.12. Ejercicio de transliteración y nombre geográficos	96
3.13. “A Horrid Little Trick”	98
3.14. <i>The Family Moskat</i>	118
3.15. <i>La familia Moskat</i>	121
3.16. “Eligibility for Graduate Study” (The University of Michigan)	123
3.17. <i>The Catcher in the Rye</i>	127
3.18. <i>El guardián entre el centeno</i>	131
3.19. <i>A Confederacy of Dunces</i> (Paradise Vendors)	134
3.20. <i>La conjura de los necios</i> (Vendedores Paraíso)	141
3.21. <i>A Confederacy of Dunces</i> (Aw, look)	145
3.22. <i>La conjura de los necios</i> (Oh, mira)	152
3.23. <i>A Confederacy of Dunces</i> (Jones)	157
3.24. <i>La conjura de los necios</i> (Jones)	161
3.25. <i>A Confederacy of Dunces</i> (Oh, dear)	164
3.26. <i>La conjura de los necios</i> (Oh, querido)	173
3.27. <i>Have a Nice Day</i>	179
3.28. <i>Declaration of Rights</i>	183
3.29. <i>One for the Road</i>	187
3.30. Ejercicio de modalidad	200
3.31. Información ortográfica	201