

Rentabilizar la “contradireccionalidad” en la didáctica de la traducción

Silvia Parra Galiano
Universidad de Granada (G.I. HUM-737)

Resumen

Tradicionalmente se ha dicho que lo más recomendable es traducir e interpretar hacia la lengua materna o lengua A. No obstante, la consideración de toda una serie de factores (entre los que destacaremos las exigencias del mercado profesional y el perfil de los estudiantes de traducción e interpretación) hacen imprescindible la enseñanza de la traducción e interpretación inversas, ya sea hacia la lengua B o C. Sin embargo, la realidad en las aulas muestra que en determinados casos la didáctica de asignaturas como por ejemplo “traducción inversa” o “traducción directa” aparece invertida, llegando incluso a ser ficticia. Ante esta situación presentaremos una reflexión teórica sobre la conveniencia de sacar el mayor partido posible de la “contradireccionalidad” que existe en el seno de un mismo grupo de estudiantes.

Nuestra ponencia se centra en cómo rentabilizar la “contradireccionalidad” en el ámbito de la didáctica de la traducción. El marco teórico de nuestro estudio se basa en : a) el modelo de esfuerzos en interpretación de Daniel Gile; b) la distinción entre fases y tareas en el proceso de producción de la traducción; c) la práctica sistemática de la autorrevisión y en la conveniencia de fomentar la revisión recíproca entre los estudiantes y d) la adquisición de la competencia traductora.

Partiendo del mencionado marco teórico, hemos realizado una adaptación del modelo de esfuerzos de Gile aplicado a la traducción que, junto con el diagnóstico de la evaluación realizada por el profesor, servirá para orientar a los alumnos a la hora de revisar el resultado de su trabajo.

La finalidad de nuestra propuesta es rentabilizar la eventual existencia de una direccionalidad diferente en el seno de un mismo grupo de estudiantes mediante una serie de ejercicios.

Palabras clave: direccionalidad, “contradireccionalidad”, autorrevisión, revisión recíproca, fases y tareas, competencia traductora

Abstract

Making the most of “counterdirectionality” in translator training

Traditionally, it has always been said that it is recommendable to translate into the mother tongue or A language. Despite this, if we take into account a whole series of factors such as professional market demands and the profile of translation and interpreting students, the teaching of translating and interpreting into a foreign (B or C) language becomes a must. In the day to day reality of our classrooms, however, the

division between translation into the mother tongue and translation into the foreign language becomes diffuse, or even fictitious. Given this situation, this paper presents a theoretical reflection on how to make the most of the “counterdirectionality” existing within student groups.

Our reflection is based on the following main concepts: a) Gile’s effort model for interpreting; b) the distinction between phases and tasks in the translation production process; c) the systematic application of self-revision and the need to promote peer cross-revision among students; and d) the acquisition of translator competence.

Based on these four axes, the paper offers an adaptation of Gile’s effort model to translation which, together with the trainer’s diagnostic and formative assessment, serves to orientate students when revising the result of their work.

The aim of this proposal is to make the most of variations in directionality existing within student groups, through the use of a set of exercises specifically designed for the purpose.

Key words: directionality, “counterdirectionality”, self-revision, peer revision, stages and tasks, translator competence.

Introducción

Las exigencias del mercado profesional en el ámbito de la traducción y de la interpretación respecto al perfil de los traductores y traductoras han inducido a la mayoría de los centros de formación de traductores e intérpretes a incluir asignaturas de traducción e interpretación desde la lengua materna (A) hacia las lenguas B y C del estudiantado. En este caso, hablamos de traducción e interpretación inversas, es decir, hacia una lengua distinta de la materna.

Sin embargo, la manifiesta heterogeneidad de los estudiantes de un mismo grupo, tomando como referente su lengua materna (A), hace que los calificativos “inversa”, “directa”, o la indicación de la dirección respecto a las lenguas de trabajo (A-B, A-C, B-A o C-A) en la denominación de las asignaturas, no correspondan en determinados casos al aprendizaje de la traducción o de la interpretación en la dirección indicada sino justamente en la contraria.

De ahí que hayamos optado por utilizar el término “contradireccionalidad”, en el ámbito de la formación de traductores e intérpretes, para referirnos al aprendizaje de la traducción o de la interpretación en una dirección diferente a la indicada en la denominación de la asignatura en cuestión (directa, B-A o C-A; o inversa, A-B o A-C) respecto al par de lenguas en presencia.

Para ilustrar lo anteriormente expuesto, en el cuadro que figura a continuación, mostramos el número de estudiantes que cursaron las asignaturas impartidas por la

profesora Lucas y yo misma en la combinación francés-español¹, durante el curso 2001/2002 en la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada, y su lengua materna (A). En el mencionado cuadro se observa además que la lengua materna (A) de un elevado porcentaje de alumnos no es el español ni el francés sino el árabe.

ASIGNATURA	LENGUA MATERNA (A)
-------------------	---------------------------

Nº Estudiantes	ESPAÑOL	FRANCÉS	ÁRABE	OTROS
TR 10 B-A (75)	60 pax (80%)		14 pax (18,6%)	1 pax (1,3%)
TR 6 B-A (89)	50 pax (56,17%)	19 pax (21,34%)	20 pax (22,47%)	
TR 11 A-B (82)	62 pax (75,6%)	5 pax (6,09%)	14 pax (17,07%)	1 pax (1,2%)
TR 7 A-B (122)	67 pax (54,91%)	36 pax (29,50%)	19 pax (15,57%)	

Desde el punto de vista del docente, la “contradireccionalidad” existente en el seno de un determinado grupo de estudiantes afecta de manera crucial tanto al desarrollo de las clases como a la progresión general del grupo, máxime cuando el porcentaje de “contradireccionalidad” es tan elevado como en el caso de las asignaturas mencionadas (véase el resumen en el siguiente cuadro).

Asignatura	Nº total de estudiantes	Contradireccionalidad %
TR 10 B-A	75 pax	15 pax (19,9%)
TR 6 B-A	89 pax	39 pax (43,81%)
TR 11 A-B	82 pax	20 pax (24,36%)
TR 7 A-B	122 pax	55 pax (45,07%)

Ante esta complicada situación conviene que el profesorado adopte una actitud positiva para sacar el mayor partido posible de la “contradireccionalidad” de tal forma que, en lugar de frenar el aprendizaje de una parte del grupo, fomente un intercambio enriquecedor entre los estudiantes.

1. Marco teórico de la propuesta didáctica

Para rentabilizar la “contradireccionalidad” en la didáctica de la traducción hemos elaborado una propuesta basada en: a) el modelo de esfuerzos en interpretación de Gile;

¹ Las asignaturas impartidas por las profesoras Lucas y Parra, en la especialidad Jurídica, Económica y Comercial, son respectivamente: Traducción 7 A-B y Traducción 11 A-B, y Traducción 6 B-A y Traducción 10 B-A.

b) la distinción entre fases y tareas en el proceso de producción de la traducción; c) la conveniencia de practicar la autorrevisión de una forma sistemática y de fomentar la revisión recíproca entre los estudiantes como ejercicio didáctico y d) la adquisición de la competencia traductora.

Partiendo del hecho de que las operaciones que se realizan en el proceso de la interpretación no son automáticas, Daniel Gile (1995: 159-190) encuentra una base para elaborar un modelo de interpretación en torno a las necesidades y limitaciones respecto a la capacidad de procesamiento, atención o esfuerzo que requiere la interpretación.

A partir de las observaciones realizadas por Gile en interpretación simultánea, este autor identifica tres componentes principales o esfuerzos (Gile, 1995: 162): a) el de escucha y análisis (*listening and analysis or comprensión component*), b) el de producción oral (*speech production component*) y c) el de la memoria a corto plazo (*short-term memory component*).

Por otra parte, aunque no existan estudios cuantitativos al respecto, parece ser cierta la hipótesis de que las necesidades de capacidad de procesamiento son menores en traducción que en interpretación. Esto se debe a que, según Gile (1995: 185), en traducción no existen esfuerzos que compitan entre sí de manera simultánea, puesto que toda la capacidad de procesamiento disponible puede dedicarse, de forma alternativa, a la lectura y el análisis (que en interpretación corresponderían al esfuerzo de escucha y análisis) y a la escritura (que en interpretación correspondería al esfuerzo de producción oral). De ahí que este autor considere que, en condiciones normales de trabajo, en traducción no existen restricciones temporales en comparación a la interpretación.

En principio, de acuerdo con Gile, es cierto que los traductores pueden leer el texto de origen (TO) tantas veces como sea necesario, lo cual implica que las necesidades que requiere el esfuerzo de lectura por unidad de tiempo son inferiores a las requeridas por los esfuerzos de escucha y análisis en interpretación. Lo mismo ocurre respecto a la escritura del texto de llegada (TL) puesto que el traductor puede redactarlo a su ritmo y efectuar todas las modificaciones oportunas cada vez que quiera, por lo que la capacidad de procesamiento requerida es inferior a la necesaria para la producción oral, en interpretación simultánea, o para la toma de notas, en el caso de la interpretación consecutiva.

Sin embargo, en nuestra opinión, estas afirmaciones son relativas y, por ello, requieren ser matizadas. En el ejercicio de la profesión es bastante habitual trabajar con plazos muy justos; ¿a quién no le han dicho alguna vez que la traducción que nos ha entregado hoy el cliente tenía que estar lista ayer? ¿Cuántas veces hemos tenido que trabajar durante toda la noche, tras una ajetreada jornada, para poder cumplir con los plazos y entregar la traducción a primera hora de la mañana? Es casi seguro que prácticamente todos los traductores y traductoras profesionales han vivido alguna vez estas situaciones.

En el transcurso de la formación ocurre algo bastante parecido porque también existen limitaciones temporales. El ejemplo más claro lo encontramos en los exámenes: los alumnos disponen de unas dos o tres horas para hacer la traducción de un texto de 300-500 palabras (en función de factores como: curso, nivel de dificultad del texto, tema, profesor, etc.).

Por otro lado, muchos profesores olvidan que su asignatura no es la única y que, a veces, los estudiantes no disponen del tiempo que realmente necesitan para hacer una traducción mínimamente aceptable. De hecho, respecto a los trabajos entregados fuera de plazo, algunos docentes optan por corregirlos sin calificarlos, o por asignarles una penalización, y otros simplemente por no aceptarlos. En este último caso, se esgrime como argumento que el estudiante debe asumir la importancia de cumplir con una de las especificaciones del encargo de traducción, el plazo de entrega, y comprender que un incumplimiento similar en el mercado puede suponer la pérdida de un cliente. Aunque el razonamiento en sí es justo, conviene recordar que durante el período de formación deberíamos centrarnos en la calidad del trabajo y no en la cantidad. Es obvio que si el estudiante no es capaz de traducir bien sin límites de tiempo tampoco podrá traducir bien y rápidamente.

1.1.El Modelo de Esfuerzos: propuesta de adaptación a la traducción

Para explicar nuestra propuesta de adaptación del modelo de esfuerzos de Gile a la traducción, partimos del hecho de que el proceso para producir una traducción, siguiendo la descripción que del mismo hace Mossop (2000: 40), implica tres fases y cinco tareas:

Fases en la producción de una traducción:

1. Previa a la redacción (*pre-drafting*) (antes de comenzar a escribir frase por frase)
2. Redacción (*drafting*)
3. Posterior a la redacción (*post-drafting*) (una vez concluida la redacción)

Las cinco tareas que hay que realizar para producir una traducción son:

1. Analizar e interpretar el TO
2. Reformular o escribir el TL
3. Realizar la investigación o búsquedas documentales y terminológicas necesarias para las tareas 1 y 2
4. Comprobar si existen errores en el borrador de traducción y, en su caso, realizar las oportunas correcciones
5. Determinar cómo influyen o afectan las implicaciones del encargo de traducción a las tareas 1-4.

Sin embargo, ante la inexistencia de estudios científicos realizados a partir de observaciones sistemáticas a gran escala, en cuanto al orden en el que los traductores profesionales realizan las diversas tareas que implica el proceso de traducción, de acuerdo con Mossop (2000: 40), no hay nada que justifique empíricamente las recomendaciones y consejos que se prodigan en la didáctica de la traducción.

De hecho, entre los traductores profesionales, existe una pluralidad de procedimientos y enfoques para distribuir las diversas tareas que implica la traducción de un texto entre las fases del proceso de traducción. En este sentido, no podemos perder de vista que cualquiera de las tareas mencionadas se puede realizar en cualquiera de las fases, excepto la cuarta que, obviamente, no puede hacerse en la primera fase. Asimismo, conviene aclarar que es importante no confundir “tarea” y “fase”. La “tarea” es un

trabajo o actividad que debe hacerse para producir la traducción. Por “fase” entendemos cada una de las etapas sucesivas del proceso de producción de la traducción, lo cual supone la existencia de un componente temporal.

Basándonos en la distinción expuesta entre fases y tareas, hemos realizado una adaptación del modelo de esfuerzos de Gile aplicado a la traducción con una finalidad meramente didáctica y que, en este caso, utilizaremos en los cursos de segundo ciclo (3º y 4º) para sacar partido de la “contradireccionalidad” existente en el seno del grupo.

Nuestra propuesta didáctica consiste en que el estudiante se centre, en primer lugar, en los esfuerzos necesarios (E) para la consecución de tres de las tareas implicadas en el proceso de producción de la traducción, a saber:

- a) el análisis, comprensión e interpretación del TO (EAC)
- b) la búsqueda documental y terminológica necesaria para la producción del TL (EBDT)
- c) la reformulación o redacción del TL (ER).

Asimismo, es importante que el docente insista ante el estudiante para que:

1. Realice las mencionadas tareas considerando todas y cada una de las especificaciones del encargo de traducción, ya sean explícitas o implícitas y
2. Interiorice la necesidad de autorrevisar el producto de su trabajo, es decir, de comprobar si existen errores en el borrador de traducción para realizar las oportunas correcciones antes de considerarlo como texto de llegada (TL) definitivo.

1.2. La autorrevisión en la didáctica de la traducción

La finalidad de la autorrevisión es mejorar la calidad del borrador de traducción, de tal forma que el TL será considerado como un texto semiacabado hasta en tanto no se verifique que cumple con los requisitos del encargo de traducción y, si es el caso, que se han corregido los errores detectados para poder considerarlo como texto definitivo o listo para su entrega al iniciador de la traducción, en este caso el docente.

Para realizar la autorrevisión pediremos a los estudiantes que:

- a) hagan la primera lectura del TL adoptando el papel del destinatario y sin recurrir al texto de origen
- b) siguiendo parcialmente la propuesta de Brunette (2000), utilicen cuatro parámetros (la lógica, la finalidad, la norma lingüística y la rentabilidad).

Dado que la denominación de los parámetros o criterios es una mera referencia, a continuación explicaremos brevemente las cuestiones que debe plantearse el estudiante respecto al TL a la hora de utilizar dichos criterios.

1.2.1. La lógica. Para satisfacer este criterio, el estudiante debe preguntarse si la secuencia de ideas que contiene el TL presenta una continuidad de sentido, es decir, una verosimilitud suficiente para considerarlo “acabado” y listo para su entrega al profesor, y si existen errores factuales, conceptuales o matemáticos.

Recurrir a la lógica del texto presenta dos ventajas. El hecho de que en la primera lectura no se compare el TL con el TO, con la finalidad de mantener un cierto distanciamiento del mismo, facilita que el estudiante centre su atención en las incongruencias de sentido y sintácticas. La segunda es que la aplicación de este criterio tiene una función eliminadora porque requiere, por una parte, aplicar el sentido común y, por otra, dominar las reglas de redacción en la lengua de llegada (LL). Si el texto no es lógico es inaceptable, con lo cual no merece la pena seguir revisándolo.

1.2.2. La finalidad. Para analizar si el TL cumple la función prevista se pueden plantear varias cuestiones: ¿se ha respetado la intención del iniciador de la traducción? De esta manera incitamos al estudiante a que descubra si coincide o no con la intención del autor del TO (descriptiva, explicativa, coercitiva, etc.) y a que verifique si el TL cumple las expectativas del iniciador de la traducción. Asimismo, el futuro traductor deberá comprobar, mediante una segunda lectura comparativa, si la traducción refleja íntegramente el mensaje del TO o sólo parcialmente, dependiendo de las especificaciones del encargo de traducción (tanto explícitas como implícitas) al respecto.

Por otra parte, para que el estudiante deduzca si la reacción del lector y el efecto producido corresponden a los esperados, conviene que determine si los medios retóricos que ha utilizado (terminología y fraseología), en el caso de autorrevisión, o los utilizados por otro estudiante, en el caso de la revisión recíproca, son los apropiados para suscitar en el destinatario de la traducción las emociones, sentimientos o reacciones que se espera suscite el TL, en función del encargo de traducción.

1.2.3. La norma lingüística. Partimos de la base de que el estudiante ha de respetar las reglas de gramática, ortografía y puntuación y, si es el caso, el estilo de la casa. Sin embargo, la finalidad principal del uso de este criterio consiste en concienciar a los estudiantes sobre la confusión semántica, ambigüedad, falta de precisión y claridad de las que puede quedar impregnado el TL por un uso incorrecto o inapropiado de la terminología y fraseología, o debido a las interferencias y calcos de estructuras sintácticas, o al uso de expresiones no idiomáticas. Las cuestiones que se pueden plantear a la hora de utilizar este criterio son, por una parte, si el TL se lee con fluidez, es decir, si la conexión entre frases y la relación sintáctica es clara y, por otra, si la terminología y fraseología utilizadas corresponden a las de un TO sobre el mismo tema redactado en la lengua de llegada (LL).

1.2.4. La rentabilidad. El uso de este criterio considera dos aspectos: el económico y el funcional. En este sentido, de acuerdo con Brunette (2000: 176) entenderemos por “rentabilidad” en revisión el carácter de una operación de relectura (o revisora) con resultados satisfactorios en relación al esfuerzo invertido.

La pregunta clave para utilizar este parámetro consiste en que el estudiante se cuestione si la revisión del TL va a requerir más tiempo que el que exige volver a traducirlo. Si consideramos el aspecto económico, podemos afirmar que, en caso afirmativo, la revisión no resulta económicamente rentable. En este supuesto, la solución es simple: o se rechaza la traducción, o se vuelve a traducir el texto.

Un borrador de traducción tampoco puede ser considerado como revisable, desde el punto de vista funcional, si el texto resultante de la revisión da la impresión de ser un texto “no natural” o forzado y difícil de leer, independientemente del tiempo invertido en realizar la revisión y las correcciones oportunas. El resultado de este tipo de revisión suele ser un texto fragmentado y en el que se percibe claramente la revisión.

Desde el punto de vista pedagógico, la situación es muy distinta puesto que se puede considerar como rentable toda aquella revisión que tenga un resultado formativo, por lo tanto positivo, para la persona cuya traducción se ha revisado.

Además, desde la perspectiva didáctica, la autorrevisión cumple cuatro funciones primordiales:

- a) la búsqueda de la calidad mediante la mejora del borrador del texto de llegada
- b) el desarrollo y perfeccionamiento de la capacidad crítica del estudiante
- c) la identificación de errores con la finalidad de descubrir el origen de los mismos (Nord 1996: 101)
- d) el autocontrol del progreso individual con vistas al perfeccionamiento y desarrollo de las diversas subcompetencias que conforman la competencia traductora.

1.3. El modelo de esfuerzos, la competencia traductora y la revisión

Que el futuro traductor preste la atención que requieren los esfuerzos necesarios (E):

- 1) Esfuerzo de análisis, comprensión e interpretación del TO (EAC)
- 2) Esfuerzo de búsqueda documental y terminológica necesaria para la producción del TL definitivo (EBDT)
- 3) Esfuerzo de redacción del TL (ER)

para la consecución de las tres tareas en las que se centra nuestra adaptación del modelo de esfuerzos, no basta para hacer una traducción en un tiempo limitado. El proceso de la traducción requiere, además, una buena “capacidad de gestión” al objeto de lograr un equilibrio adecuado entre los diversos esfuerzos.

Esta “capacidad de gestión” aparece estrechamente vinculada con uno de los objetivos generales de cualquier programa universitario de formación de traductores, la adquisición de la *competencia traductora* que, de acuerdo con Kelly (2002: 14), es:

la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en las subcompetencias que se relacionan a continuación,² en su conjunto necesarias para el éxito de la macrocompetencia

² La propuesta de modelo de competencia traductora de Kelly contempla siete subcompetencias: comunicativa y textual; cultural; temática; instrumental profesional; psicofisiológica; interpersonal y estratégica.

Entre las subcompetencias que menciona Kelly, la más importante es la denominada *competencia estratégica*, que alude precisamente a lo que nosotros llamamos capacidad para gestionar los esfuerzos necesarios (E) para producir la traducción en un plazo de tiempo determinado, y que esta autora define como:

la que dirige la aplicación de todas las demás a la realización de una tarea determinada [...] comprende todos los procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación y revisión. (*Ibid*: 15).

Para completar el marco teórico de referencia, asumimos como objetivos principales de los ejercicios que presentará la profesora Lucas los objetivos generales de la *competencia estratégica* que, de acuerdo con Kelly (*Ibid*: 18), consisten en desarrollar la capacidad para: a) organizar el propio trabajo, así como el trabajo en equipo; b) identificar problemas; c) buscar y evaluar diferentes soluciones a los problemas identificados dentro del contexto amplio del encargo de traducción o interpretación y d) la autoevaluación y la autorrevisión.

2. Consideraciones para aplicar el modelo de esfuerzos adaptado a la traducción

Otro de los aspectos esenciales para la adquisición y desarrollo de la competencia traductora es que el traductor fomente un nivel de confianza suficiente en sí mismo, objetivo de la *subcompetencia psicológica* (Kelly, 2002: 18). Para ello es imprescindible la intervención del docente puesto que, antes de realizar los ejercicios que utilizamos para rentabilizar la contradireccionalidad, es importante que el futuro traductor sea consciente de sus puntos fuertes y débiles a la hora de traducir.

En este sentido, durante la formación, de acuerdo con Nobs (1998), la corrección, la crítica y la evaluación constituyen el medio didáctico que permite al estudiante comprender las causas del tratamiento adecuado o inadecuado de la totalidad o parte de un texto. De ahí la conveniencia de que, en las primeras etapas de la formación, el profesor indique de manera clara las *especificaciones de corrección*³. Esta noción, basada en Gouadec (1989: 49)⁴, es crucial para el estudiante a la hora de autorrevisar y, sobre todo, para que interiorice la necesidad de la autorrevisión.

Asimismo, es importante que todos los estudiantes conozcan los signos de corrección que utiliza el profesor y estén familiarizados con su sistema de corrección. Desde esta perspectiva, sería recomendable que los profesores de las asignaturas de traducción directa e inversa tuviesen un mismo enfoque didáctico y llegasen a un consenso para utilizar un único sistema de corrección. De esta manera, en función del tipo de inadecuaciones o errores detectados por los profesores⁵, los alumnos conseguirían

³ Relación de problemas o dificultades de traducción que el alumno ha de superar y que constituirán la base de la evaluación de las traducciones (Nobs: 1998).

⁴ “La stipulation peut prendre la forme d’une liste des traitements obligatoires pour qu’une traduction soit, par exemple, déclarée révisable” (Gouadec, 1989: 49).

⁵ En nuestro caso, en cada ejercicio, indicamos tres notas para señalar: a) los aciertos del estudiante en función de las dificultades o problemas de traducción que presente el TO; b) los errores debidos al

identificar con mayor facilidad las tareas que requieren un mayor esfuerzo por su parte (el análisis y comprensión del TO (EAC), la adquisición o ampliación de conocimientos sobre el tema mediante la búsqueda terminológica y documental (EBDT) o la redacción del TL (ER).

Una vez que el futuro traductor es consciente del esfuerzo (o esfuerzos) en el que debe centrar su atención, se trata de que distribuya el tiempo del que dispone para hacer la traducción de una forma equilibrada, es decir, dedicando más tiempo a aquella tarea que requiera un mayor esfuerzo por su parte pero sin descuidar las restantes. Además, el hecho de que el estudiante conozca sus puntos débiles le servirá asimismo para indicar a sus compañeros de clase, o grupo de trabajo, el criterio o criterios en los que estos últimos deben centrarse en el momento de revisar su traducción.

Sin embargo, como indica Nobs (1996):

Mantener identificación de enfoque para la enseñanza de la Traducción directa e inversa, no implica, sin embargo, identidad de metodología. Aunque la competencia translatoria exigida sea en los dos casos la misma, el camino hacia su adquisición será en parte distinto.

Teniendo en cuenta que la consecución exitosa del esfuerzo de reformulación (ER), en el que se concentra una gran parte de los ejercicios que se realizan en las clases de traducción inversa, aparece condicionada por el esfuerzo de análisis y comprensión (EAC) que requiere la producción del TL podemos concluir que:

- 1) En traducción inversa, el EAC en los estudiantes que traducen desde su lengua A hacia su lengua B o C será menor que el de aquellos que lo hacen desde su lengua B o C hacia su lengua A y mayor el ER
- 2) En traducción directa, el EAC en los estudiantes que traducen desde su lengua B o C hacia su lengua A será mayor que el de aquellos que lo hacen desde su lengua A hacia su lengua B o C y menor el ER.

3. Conclusión

Dada la existencia de diversas lenguas maternas dentro de un mismo grupo de estudiantes, y en consecuencia de diferentes perfiles de alumnos, los docentes debemos adaptar nuestra metodología a dicha realidad. Esta adaptación pasa por una reconsideración profunda de los medios y métodos didácticos que utilizamos para impartir asignaturas cuya denominación es, cuando menos, inexacta para un número importante de estudiantes, si consideramos su lengua materna y su combinación lingüística real.

A partir de la reflexión teórica expuesta, cuyo resultado es una adaptación del modelo de esfuerzos de Gile a la traducción, hemos preparado una serie de ejercicios que

incumplimiento total o parcial del encargo de traducción así como a una comprensión deficiente o a una interpretación inapropiada del TO y c) los errores debidos a una reformulación inadecuada en la LL.

utilizamos en clase con la finalidad de rentabilizar la “contradireccionalidad” y para los que, además, se requiere que:

- a) Exista una mínima coordinación entre el profesorado que imparte las clases de traducción directa e inversa a un mismo grupo de estudiantes.
- b) El profesor realice previamente una evaluación diagnóstica con la finalidad de conocer los puntos fuertes y débiles del estudiante.

Los objetivos generales que perseguimos con los mencionados ejercicios, respecto a los futuros traductores, son:

- 1) Fomentar la confianza en sí mismos mediante el conocimiento de sus puntos fuertes y débiles.
- 2) Desarrollar la capacidad para organizar el propio trabajo y distribuir de una forma equilibrada los esfuerzos necesarios para la consecución de las diversas tareas implicadas en el proceso de traducción.
- 3) Fomentar la práctica sistemática y metódica de la autorrevisión.
- 4) Desarrollar la capacidad para evaluar las diferentes soluciones a los problemas identificados en la traducción mediante la justificación de cualquier modificación realizada al revisar las traducciones de los compañeros de clase.

Finalmente, creemos importante indicar que la particularidad de dichos ejercicios para rentabilizar la “contradireccionalidad” radica más en la metodología utilizada por el profesor que en el tipo de actividad en sí que realizan los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

- BRUNETTE, Louise (2000). "L'auto-révision - Contexte d'une formation en révision". *Formation des traducteurs. Actes du colloque international Rennes 2 (24-25 Septembre 1999)*. En Collombat, O. y Gouadec, D.: 173-179. Paris: La Maison du Dictionnaire.
- GILE, Daniel (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- GOUADEC, Daniel (1989). "Comprendre, évaluer, prévenir. Pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction". *TTR* 2(2): pp. 35-54.
- KELLY, Dorothy (1999/2002). "La competencia traductora: bases para el diseño curricular". *Puentes*, no. 1: 9-20.
- MOSSOP, Brian (2000). "The Workplace Procedures of professional Translators". *Selected contributions from the Est Congress, Granada 1998*. Chesterman, A., Gallardo San Salvador, N. y Gambier, Y., 39-48. Vol. 39. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- NOBS, Marie-Louise (1996). "Contra la literalidad gratuita: ejercicios preliminares a la Traducción inversa (español-alemán)". *Actes del I Congrès Internacional sobre Traducció*. 409-415.

———. (1998) . "Las especificaciones de corrección: un medio didáctico para aumentar la competencia traductora." *Congreso EST Granada, 23 - 26 de septiembre de 1998* (inédito).

NORD, Christiane (1996) . "El Error en la Traducción: Categorías y Evaluación". *La Enseñanza de la Traducción*. En Hurtado Albir, A. (ed.): 91-107. Universitat Jaume I.