



En este artículo, se aborda la cuestión de la selección de materiales para la enseñanza/aprendizaje de la traducción, cuestión sorprendentemente poco tratada en la bibliografía. Para tratar la cuestión, se parte de la premisa básica de que los objetivos y los resultados previstos de cualquier docencia forman la piedra angular sobre la que se construye todo el diseño y programación, incluida la selección de materiales. A continuación, se describen una serie de criterios que pueden servir de guía para los formadores en la que es sin duda una de las tareas más complejas a la que deben enfrentarse. Los criterios se agrupan en torno a dos conceptos esenciales en la formación de traductores: el realismo profesional y la progresión pedagógica, y se organizan de una forma no jerárquica, pues será la situación particular de cada curso, así como la etapa de formación correspondiente, la que determine la prioridad de un criterio sobre otro en la selección de materiales y actividades.

PALABRAS CLAVE: formación/educación de traductores, diseño curricular y programación, materiales docentes, selección de materiales, progresión, realismo profesional.

Realismo profesional y progresión pedagógica: una propuesta de criterios para la selección de materiales para la formación de traductores

This paper deals with the issue of how to select teaching materials for the translation classroom, an issue surprisingly under-developed in TS literature. The author works from the basic premise that any curricular or syllabus design must build on course objectives and intended learning outcomes. A series of criteria to guide teachers in the choice of materials are then proposed, grouped around two essential translator education concepts: professional realism and pedagogical progression. These are not organized in a hierarchical way, as the different priority each will receive depends on the specific context of each course, and what stage trainees are at in their learning process in each case.

KEYWORDS: translator training/education, syllabus and course design, teaching materials, selection of materials, progression, professional realism.

Dorothy Kelly
Universidad de Granada



INTRODUCCIÓN

En este artículo, tras describir los objetivos generales que creemos deben constituir la base de la formación de traductores, ofrecemos un breve repaso a las opiniones de algunos de los principales autores sobre la selección de materiales, y finalmente proponemos una serie de criterios que puedan servir de guía para los formadores en la que es sin duda una de las tareas más complejas a la que deben enfrentarse. Todos hemos tenido la experiencia de incluir en el material de nuestras clases encargos de traducción que sencillamente no han cumplido su función formadora. Creemos que la sistematización de los objetivos tanto generales como específicos, así como de los criterios para la selección de materiales puede ayudar a evitar ese tipo de fracaso.

LA IMPORTANCIA DE ESTABLECER CON CLARIDAD LOS OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

En cualquier tipo de formación, el establecimiento de los objetivos generales y específicos que se pretende alcanzar constituye un paso previo al diseño curricular en general y de módulos individuales en particular¹. A modo de introducción a la cuestión que nos concierne en este artículo, recogemos a continuación nuestra propuesta de objetivos generales para los estudios de pregrado en Traducción e Interpretación, agrupados por áreas competenciales². No

¹ Ver el muy interesante artículo de Delisle (1998) al respecto. Por otra parte, la adaptación de todos los sistemas universitarios europeos al Espacio Europeo de Educación Superior antes de 2010 conllevará la definición de los objetivos generales y específicos de todas las carreras en términos de competencias y destrezas, y no sólo de contenidos, como viene siendo el caso en España.

² Puesto que no es el tema de este artículo no nos

incluimos aquí las llamadas competencias genéricas, sino que nos ceñimos a las específicas de la Traducción e Interpretación. En todo caso, en publicaciones anteriores (Kelly 2007), hemos llamado la atención sobre la gran coincidencia existente entre los componentes de la competencia traductora y las competencias genéricas identificadas en el Tuning Project (González y Wagenaar, 2003).

Competencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas

— Capacidad para comprender y analizar textos (escritos y orales) de diferentes tipos y campos producidos en la lengua materna (lengua A, o español), en la primera lengua extranjera (lengua B), y, en una fase posterior de la formación, en la segunda lengua extranjera (lengua C)

— Capacidad para producir textos (escritos y orales) de diferentes tipos y campos en la lengua A y en la lengua B

— Conocer las características y las convenciones de los principales géneros y subgéneros textuales presentes en el mercado profesional de la traducción y la interpretación en las diversas culturas en las que se hablan las lenguas A, B y C

Competencia cultural e intercultural

— Conocer las principales instituciones de las culturas de las lenguas A, B y C, en su contexto histórico y social

— Conocer los valores, mitos, percepciones y creencias compartidos que condicionan los comportamientos de las diversas culturas de las lenguas A, B y C

extenderemos mucho en la cuestión de las competencias y destrezas necesarias para el trabajo de traducción. Para mayor detalle de nuestra propuesta ver Kelly 2002, 2005.

- Comprender las relaciones existentes entre las culturas y sus textos
- Desarrollar una competencia para la comunicación entre culturas, con capacidad para identificar y tratar la diferencia

Competencia temática

- Conocer los principales enfoques teóricos de la traducción y la interpretación, los principales autores y las principales publicaciones especializadas³
- Conocer los conceptos básicos así como la estructuración interna de aquellas disciplinas centrales al mercado de la traducción profesional (economía, comercio, derecho, medicina, ciencias, tecnología, literatura...)
- Conocer las fuentes de documentación propias de cada uno de ellos

Competencia instrumental profesional

- Saber identificar, valorar la fiabilidad y utilizar las diferentes fuentes de documentación para la traducción y la interpretación
- Saber organizar y realizar la búsqueda de terminología, así como valorar la fiabilidad y gestionar recursos terminológicos
- Conocer y saber manejar las principales aplicaciones informáticas de utilidad para la traducción y la interpretación
- Conocer y saber manejar otras herra-

mientas profesionales tales como el fax, el dictáfono

- Conocer el mercado local, regional, nacional e internacional de la traducción, la interpretación, y actividades afines
- Conocer las principales pautas para evaluar la calidad de traducciones en diferentes situaciones
- Comprender el funcionamiento del mercado profesional de la traducción y de la interpretación en sus aspectos laborales, fiscales y empresariales
- Conocer, valorar y comprender la deontología de la traducción y la interpretación profesionales, así como el papel de la traducción en la sociedad
- Conocer las principales asociaciones profesionales nacionales e internacionales

Competencia psicológica o psicofisiológica

- Desarrollar un autoconcepto de traductor/intérprete
- Desarrollar un nivel de confianza suficiente
- Automatizar las tareas más habituales de la traducción y la interpretación
- Capacidad de «monitorización» de la propia actividad
- Capacidad de atención
- Capacidad de memoria

Competencia interpersonal

- Conocer las diferentes relaciones interpersonales que intervienen en el proceso de la traducción o de la interpretación
- Saber trabajar en equipo con los diferentes profesionales que intervienen en la actividad traductora o de interpretación (revisores, documentalistas, terminólogos)
- Saber tratar de forma profesional con otras personas involucradas, tales como clientes,

³ Puede sorprender la inclusión de los conocimientos teóricos sobre la traducción en esta competencia, y de hecho sería un punto todavía abierto a debate. Con ello, sin embargo, pretendemos reflejar el hecho de que los conocimientos teóricos no forman parte de ninguna otra competencia, y que de hecho hay numerosos profesionales de éxito en el mundo de la traducción sin conocimientos teóricos más que los suyos propios a menudo intuitivos. Para nosotros, sin embargo, no cabe ninguna duda de que los conocimientos teóricos ayudan, entre otros, a sistematizar el trabajo de traducción y a justificar decisiones, por lo que su presencia en los programas de formación es, a nuestro entender, imprescindible.





250

iniciadores, intermediarios comerciales, autores, usuarios, o expertos en los campos temáticos tratados en las traducciones o interpretaciones

- Justificar las decisiones tomadas
- Capacidad para la resolución de posibles conflictos

Competencia estratégica

- Capacidad para organizar el propio trabajo, así como el trabajo en equipo
- Capacidad para identificar problemas
- Capacidad para buscar y evaluar diferentes soluciones a los problemas identificados dentro del contexto amplio del encargo de traducción o interpretación
- Capacidad para la autoevaluación y la autorrevisión.

REPASO BIBLIOGRÁFICO

Dentro de este marco amplio, pues, entendemos que son en general estos mismos objetivos los que deben determinar el diseño de actividades y la selección del material de clase. Paralelos a esos objetivos, sin embargo, conviene además establecer una serie de criterios o pautas que tengan en cuenta sobre todo una adecuada progresión. Pero, antes de pasar a exponer nuestra propuesta, veamos en primer lugar las opiniones de algunos de los principales autores al respecto.

Hurtado relaciona cuatro tipos de criterio para seleccionar textos, que asocia a su vez con etapas de formación (trata fundamentalmente la etapa de iniciación):

- Interés lingüístico (asociado a los objetivos contrastivos; no lo sitúa en una etapa determinada)
- Interés extralingüístico (asociado a los objetivos relacionados con los complementos cognitivos, las herramientas de trabajo, campo

temático; no lo sitúa en una etapa determinada)

- Interés para captar el funcionamiento de las tipologías textuales (objetivos relacionados con tipos de texto, que sitúa al final de la etapa de iniciación)

- Interés para captar los mecanismos de la operación traductora (relacionado con los objetivos metodológicos, lo sitúa fundamentalmente al principio de la formación) (1995: 60)

Nord nos dice lo siguiente al respecto:

Selecting texts for translation classes is not a matter of adhering to rigid principles – particularly if one is looking for authentic material, which has not been produced for didactic purposes and which therefore often resists schematization. Nor is it a matter of mere intuition. (1991: 147)

A continuación la autora elabora una serie de indicaciones sobre la dificultad de la traducción y de los textos para traducir en la que establece la siguiente clasificación de las dificultades:

- Dificultades específicas del texto (grado de «comprensibilidad» del TO, relacionado con los factores intratextuales en su esquema de análisis)
- Dificultades dependientes del traductor (relacionadas con el nivel de conocimiento y competencia, en nuestro caso, de los estudiantes)
- Dificultades pragmáticas (relacionadas con la naturaleza de la tarea (encargo) de traducción)
- Dificultades técnicas (relacionadas con la documentación y la disponibilidad de material) (1991: 152-5)

Partiendo de esta clasificación, hace las siguientes consideraciones sobre el tipo de textos que deben emplearse en el inicio de la formación.

At the basic level, we start working with highly conventionalized, transcultural or universal text types, whose constellation of factors allows little variation, and whose intratextual features are conventional (text-specific difficulties). These texts should deal with subject matters belonging to the students' sphere of personal experience, and the ST text-type conventions should be familiar to the students. The TC conventions of the target culture should be rather rigid and known to the translators (translator-dependent difficulties). The translation skopos should be defined in detail by unambiguous translating instructions, and require the preservation of situational factors (pragmatic difficulties). The source-text should be free of faults and presented in its original form, and the teacher should provide sufficient TL auxiliary material (parallel and model texts) (= technical difficulties). (1991: 156)

Finalmente, dentro de este breve recorrido bibliográfico, señalemos lo que dice Kussmaul:

...then students should be able to take a positive attitude toward their task. They should like their text (and maybe their teacher) or at least should like translating it. The problem must not appear too big for them, nor too simple either. As teachers, we should take care to select texts with an appropriate degree of difficulty for the specific stage of translator training. (1995: 51)

Aunque este autor no hace recomendaciones detalladas sobre cómo realizar esa selección, la cuestión de la motivación de los estudiantes que plantea nos parece relevante.

PROPUESTA DE CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE MATERIALES

Partiendo de esta muestra de propuestas sobre la cuestión, proponemos a continuación una

serie de criterios básicos para la selección de material de clase articulados alrededor de dos pilares esenciales en los que basamos nuestro enfoque formativo: el realismo profesional por una parte, pero condicionado éste siempre por la progresión pedagógica por otra. La selección final de textos u otros materiales para la clase dependerá, claro está, de una cuidadosa combinación de los diferentes criterios, conjugándolos según la etapa de formación para la que estén destinados. Por lo general, los criterios relacionados con el realismo profesional cobran mayor importancia relativa en la segunda etapa de la formación, mientras que los relacionados con la progresión pedagógica deben primar sobre aquellos en la primera. Dentro de cada uno de los criterios expuestos, se indican de forma resumida pautas para la progresión, según la etapa de formación.

El realismo profesional

a. Autenticidad del material

Los textos deben ser en la medida de lo posible auténticos, no manipulados, y presentados en su forma original. En concreto este último punto permite la introducción de conceptos importantes para la formación como son la interrelación de los diferentes elementos verbales y no verbales, así como cuestiones formales o prácticas tal como la forma en la que se reproduce la traducción de tablas. Dentro de este mismo punto, es importante que los textos sean en la medida de lo posible textos completos; en todo caso cuando se trate de extractos (casi inevitable, en algunos casos, porque los textos de una extensión apropiada para el trabajo de clase, sobre todo en las primeras fases cuando conviene que sean muy breves, no abundan), el texto completo debe estar a disposición de los estudiantes para que los rasgos textuales así





como el papel del extracto en el conjunto del texto queden patentes.

Cabe señalar aquí que los criterios que proponemos no deben entenderse en sentido absoluto y rígido. En ocasiones, la omisión de un fragmento especialmente complicado está más que justificada en una etapa inicial de formación, al igual que lo está la adaptación de textos para determinadas tareas de pre-traducción o de identificación de problemas. Ello no obsta, sin embargo, para que por regla general los textos auténticos constituyan el material más apropiado para la clase. Objeciones relacionadas con la dificultad para encontrar textos de dificultad adecuada sobre determinados temas se han quedado en gran medida obsoletas con las nuevas tecnologías que ponen a nuestra disposición una enorme cantidad de material de (casi) todo tipo.

b. Situación de traducción realista

Los textos seleccionados deben responder a características que den lugar a que exista al menos una situación de traducción realista. Este criterio excluiría, por ejemplo, la traducción de la cartelera del cine de la prensa local en lugares no turísticos, o de noticias de la prensa diaria de naturaleza muy local. También excluiría géneros comentados en algunas obras teóricas, pero que, en nuestra opinión, no se corresponden con la práctica de la traducción para algunas combinaciones lingüísticas, como son las cartas al Director de periódico (ver Hatim y Mason, 1997: 165). Por el contrario, animaría a la inclusión de textos para los que puede existir más de una situación traductora realista, con el fin de que los estudiantes asimilen con mayor claridad el concepto del *skopos* de la traducción como criterio que rige las estrategias de traducción elegidas, así como la idea de que no existe una sola traducción para cada texto de origen. Un

ejemplo podría ser la producción de un anuncio publicitario que funcione como anuncio en la cultura término, o por el contrario una traducción del mismo anuncio que sirva para explicar a un publicista extranjero algunas de las pautas de una campaña publicitaria determinada en la cultura de origen del anuncio. Otro ejemplo (más sencillo) sería el de la traducción de un texto científico para que quede enterado un investigador de la cultura término, y la traducción del mismo texto para su publicación en una revista científica especializada.

c. Ética profesional

La necesidad de promover el conocimiento de la deontología y actitudes éticas hacia la actuación profesional no se puede reducir a un seminario aislado del resto de la formación, ni a contenidos puramente corporativos (tarifas, etc.). Consideramos necesario reflejar cuestiones relacionadas con la ética profesional en todos los aspectos de la formación, lo que incluye la selección de material para clase. Así los textos seleccionados no deben obligar a realizar tareas de traducción en clase que se considerarían poco éticos en el mercado profesional: este criterio excluiría (salvo en casos muy excepcionales y en etapas muy avanzadas de la formación), por ejemplo, la realización individual de traducciones de textos literarios hacia la lengua B o C de los estudiantes (no así como tarea para un grupo bi- o multilingüe y bi- o multicultural)⁴. Este mismo criterio aconsejaría la inclusión de textos que fomenten el debate sobre el papel social de la traducción y de los traductores como agentes: textos que perpetúen o manipulen la imagen de determi-

⁴ Ver el muy interesante trabajo de Nike K. Pokorn (2003, 2005) sobre la cuestión de la recepción de las traducciones hacia lenguas no maternas y/o realizadas en parejas biculturales.

nados grupos sociales (inmigrantes, mujeres), por ejemplo.

d. Demanda profesional inmediata

Los textos deben reflejar al menos en parte la demanda real de traducción más inmediata, ya sea local, regional o nacional, puesto que el conocimiento de esa demanda es esencial para todo futuro profesional. Este criterio refleja igualmente la obligación de la universidad de responder a las demandas más inmediatas de la sociedad que la rodea. Ayuda también al estudiante a entender la actividad traductora como actividad social, al ver la aplicabilidad de la actividad a un entorno que conoce. Por ejemplo, en el caso de la traducción hacia la lengua B en la Universidad de Granada, este criterio lleva a la inclusión, ya desde los tiempos de la Diplomatura (que se inició en 1979), de textos procedentes del sector turístico, esencial para la economía local de la ciudad, la provincia y toda la comunidad autónoma de Andalucía.

Progresión pedagógica

a. Tipología textual

Los textos seleccionados deben ser ilustrativos de los principales géneros y subgéneros representados en el mercado profesional, ordenados de los más formulaicos a los menos, de los más prototípicos o convencionales a los menos. En este sentido es útil la propuesta de Hatim y Mason (1997) de ordenar los textos por tipología textual según una escala de evaluatividad y de dinamismo o «*markedness*». Así, los textos con rasgos muy obvios, tales como las recetas de cocina, las cartas, los partes meteorológicos, son los más indicados al inicio de la formación, para pasar progresivamente a textos menos estáticos, lo que situaría por ejemplo los creativos, como son los textos literarios innovadores o determi-

nadas formas de publicidad, en el otro extremo de la escala.

También en relación con la tipología textual, Hatim y Mason (1997) proponen igualmente un orden de inclusión de textos según su propósito retórico, empezando por textos instructivos, seguidos de expositivos y terminando por los argumentativos. En nuestra experiencia, hemos encontrado más útil la clasificación de Reiss (1971), recogida por autores tan distantes en otros aspectos como Newmark (1988) y Nord (1991), y basada en la función predominante del texto: textos expresivos, informativos y operativos (también llamados apelativos, vocativos o persuasivos).

b. Prototipicidad de discursos

Consideramos que, además de incluir los diferentes géneros textuales que existen en cada una de las culturas de trabajo, es también importante hacer un esfuerzo por incluir los diferentes macrodiscursos que subyacen todas las formas textuales y que forman parte de los valores y mitos de cada cultura. Es importante que los futuros traductores profesionales conozcan estos discursos y por tanto un criterio importante para la selección de textos para la clase es que aparezcan estos macrodiscursos de forma identificable. Pensamos, por ejemplo, en macrodiscursos propios de cada cultura como son la percepción británica (o de cualquier otra cultura) de lo extranjero, o incluso macrodiscursos más universales que tienen expresiones diferentes en diferentes lenguas y culturas, como sería el sexismo. El tratamiento de estos macrodiscursos en clase permite el planteamiento de cuestiones éticas de fundamental importancia para la traducción como acción social, y permite enlazar las clases prácticas con cuestiones de teoría contemporánea, como son los enfoques feministas o postcoloniales.





c. *Accesibilidad de contenido*

Entendemos que el material de clase debe reflejar una progresión en cuanto a contenido, que vaya desde contenidos relacionados con la experiencia previa tanto vital como textual de los estudiantes hasta contenidos de los que no haya tenido ninguna experiencia. Es este criterio el que establece, en nuestra opinión, la evolución de lo que se denomina —de forma poco adecuada— «traducción general» a la traducción especializada. Decimos de forma poco adecuada, porque los textos «generales» como tales no existen. Existen niveles de especialización en la comunicación. Arntz habla de tres niveles básicos: de no especialista (emisor) a no especialista (receptor), de especialista a no especialista, y de especialista a especialista (1988), aunque más que tres niveles claramente diferenciados, en nuestra opinión se trata más bien de una escala o continuo doble, en la que varía tanto el grado de especialización del emisor como el del receptor. La experiencia textual previa de los estudiantes se limita a los dos primeros, por lo que conviene iniciar su formación traductora en esos niveles. Por esa razón, la propuesta de Hatim y Mason (1997: 189ss) de emplear como primer ejercicio de traducción un tratado internacional no nos parece adecuada. Los estudiantes de grado de 19 años no tendrán ninguna experiencia de ese tipo de texto, ni conocimiento suficiente sobre la situación comunicativa en la que se produce y utiliza como para que el ejercicio tenga un contexto significativo. Por el contrario, la mayoría sí puede situar una receta de cocina, una carta personal, una información general para estudiantes universitarios, un folleto turístico, o un artículo de prensa en un contexto comunicativo significativo, lo que hace que sean textos mucho más útiles al principio de la formación.

En este mismo sentido, conviene recordar que la progresión viene dada por la progre-

sión en los conocimientos temáticos de los estudiantes (asignaturas optativas y de libre configuración en derecho, economía, ciencias o tecnología, entre otros campos), por la progresión en su capacidad para documentarse (uno de los objetivos esenciales de una asignatura de iniciación a la traducción; ver el punto d. más abajo), y por su propia madurez personal.

La accesibilidad del contenido, que reduce el número de dificultades con las que tiene que enfrentarse a la vez, es objeto de debate también en las etapas más tardías de la formación. Del mismo modo que este criterio aconseja que se posponga el contacto con contenidos muy especializados (sobre todo en textos del tercer nivel de Arntz, especialista a especialista), dentro de los diferentes enfoques didácticos de la traducción especializada, se debate sobre la conveniencia o no de ilustrar los problemas de traducción mediante textos (de diferentes géneros y subgéneros) de un número limitado de campos, o mediante una selección de textos de muchos campos diferentes. El presente criterio señalaría la primera opción como la más apropiada, ya que cierta continuidad en el contenido permite abordar diferentes problemas de traducción en mayor profundidad al no tener que dedicar tiempo a la comprensión y documentación básicas para cada texto diferente. Al fin y al cabo, ninguna carrera universitaria puede pretender cubrir todos los tipos de texto de todos los posibles campos de la traducción profesional, sino que debe enseñar destrezas generalizables y extrapolables a las muy diversas situaciones profesionales en las que se va a encontrar el recién licenciado.

d. *Accesibilidad de documentación fiable y capacidad para localizarla*

Muy relacionado con el punto anterior, y con el punto f. más abajo (viabilidad), se encuentra

este cuarto punto sobre la accesibilidad de la documentación. Seleccionar un texto sobre telecomunicaciones en una universidad sin carreras técnicas, sin documentación en soporte papel disponible en la biblioteca, y sin aula de informática que permita el acceso de todos los estudiantes a Internet, no parece especialmente útil. Más bien recuerda la descripción tan descorazonadora de los ejercicios de traducción tradicionales que presenta Kiraly (1995: 7) como modelo a no seguir. Bien es cierto que afortunadamente vamos avanzando en cuestiones como el acceso a Internet, pero sigue siendo responsabilidad del profesorado asegurar que la documentación necesaria para la realización de las tareas de clase está disponible (aunque no necesariamente sin búsqueda) para los estudiantes. En las primeras etapas de la formación, la documentación se le puede facilitar directamente (en soporte papel, en sesiones específicas en el aula de informática en las que se hagan búsquedas dirigidas, o por ejemplo mediante la presencia de especialistas invitados en clase) para que los estudiantes vayan adquiriendo la capacidad para emplear las fuentes de forma útil, y para que vayan identificando fuentes de calidad, así como medidas de fiabilidad (ver por ejemplo Gile, 1995). A medida que vayan avanzando los estudiantes en esta competencia, se va retirando el apoyo del profesor. No cabe duda de que en este aspecto en concreto las nuevas tecnologías han cambiado en gran medida el trabajo del traductor, en general facilitándolo; hemos constatado, sin embargo, que la enorme cantidad de información disponible en Internet no siempre le facilita la tarea de documentación al estudiante, que carece que criterios para determinar la fiabilidad de las fuentes. En este sentido, los esfuerzos formativos deben ir encaminados al desarrollo de la capacidad para discernir.

e. *Interés y motivación de los estudiantes*

Éste es un punto que recogemos de Kussmaul (1995), y que menciona también Nord (1991: 157). Está muy relacionado con la accesibilidad del contenido, aunque no es idéntico. La accesibilidad del contenido está relacionada con los conocimientos y experiencia vital y textual de los estudiantes. Éste trata más bien la cuestión de su interés, lo que es seguramente más susceptible a variación que aquél, al ser una cuestión más personal y subjetiva. En todo caso, es evidente que hay temas que atraen más que otros a la mayoría de los estudiantes. La música, el cine, el deporte, cuestiones, lugares y acontecimientos relacionados con el entorno geográfico o social más inmediato, las actividades de las ONGs, son algunos ejemplos. No pretendemos proponer con esto que se dedique a estos campos todo el curso de iniciación, lo que contradiría seguramente el criterio del realismo profesional, sino que se recojan algunos textos sobre este tipo de temática para incentivar el interés y la participación activa de los estudiantes desde el principio. En todo caso, es importante que exista cierta variedad en la temática para no llegar a aburrir, y para intentar interesar al máximo número de estudiantes posible. En etapas posteriores de la formación, el realismo profesional en sí mismo se convierte en elemento motivador, lo que no es todavía el caso en las primeras etapas, ni a veces en las intermedias, durante las cuales el acceso al mundo profesional parece quedar todavía muy lejano. (Tampoco es el caso de los estudiantes cuyo interés se encamina más bien a campos afines a la traducción, lo que —como comentamos en Kelly (1999 y 2005)— es bastante frecuente, dada la configuración del catálogo de titulaciones en España).





f. Viabilidad

Este último criterio nos lo sugiere también Kussmaul. Las tareas exigidas no deben ser demasiado difíciles (ni demasiado fáciles por otra parte). Del mismo modo, las condiciones de trabajo tampoco deben ser demasiado exigentes. En este sentido, suscribimos plenamente los planteamientos de Nord (1991), Kiraly (1995, 2000), Kussmaul (1995) o Robinson (1997/2003), todos los cuales resaltan la necesidad de animar a los estudiantes, lo que se consigue mediante pequeños éxitos parciales constantes.

Progresión y realismo profesional: cierta cautela

Finalmente, quisiéramos comentar en relación con la progresión algunos elementos no directamente relacionados con la selección de materiales, aunque sí con el realismo profesional, su simulación en la docencia y por tanto con el diseño de actividades y las condiciones de trabajo de los estudiantes. Los puntos son tres:

a. Herramientas profesionales

En este punto, quisiéramos comentar brevemente la cuestión de las herramientas informáticas. Consideramos esencial que los estudiantes aprendan a manejar estas herramientas que sin duda han revolucionado el mundo laboral del traductor. Observamos, sin embargo, una tendencia preocupante a asociar calidad con tecnología: la traducción entregada por correo electrónico se considera mejor sencillamente por el medio por el que se entrega; se presentan traducciones de muy dudosa calidad textual pero con una maquetación totalmente profesional. Esta tendencia estaría claramente relacionada con la tendencia que comentamos más arriba a aceptar todo lo encontrado en Internet como recurso documental fiable, y

sería el corolario de la fe absoluta que antes mostraban los estudiantes en todo lo publicado (prensa, libros). En nuestra opinión, por importante que sean las herramientas informáticas o la presentación profesional del trabajo que pasa inevitablemente por ellas, no debemos perder de vista, ni dejar que los estudiantes pierdan de vista, los restantes criterios de calidad profesional (ver c. más abajo).

b. Plazos

En el mundo profesional, el tiempo es un factor esencial. Es importante que el estudiante asuma poco a poco este hecho, por lo que deben existir plazos claros para la entrega de todo tipo de trabajos. Sin embargo, creemos que en el contexto formativo, la calidad es requisito previo a la cantidad, y que es esencial que los docentes sepamos medir cuidadosamente la progresión también en este aspecto sin llegar a imponer plazos poco realistas y perturbadores para la organización de su trabajo por parte del estudiante. Conviene no perder de vista que nuestras asignaturas se imparten de forma paralela a otras que también requieren su dedicación. En las últimas etapas de formación, también sería importante introducir la negociación (competencia interpersonal) de los plazos, ya que un recién licenciado debe ser capaz de realizar una estimación realista del tiempo necesario para hacer una traducción (ver Vienne, 1994, o MacKenzie, 1998).

c. Calidad

De cara a la progresión, la transparencia en las exigencias de calidad en el trabajo es otro factor importante. Es importante que el/la docente haga explícitas estas exigencias, en cuanto a todos los factores que influyen en la calidad: respeto del *skopos* de la traducción en la cultura de término, nivel de corrección (¿va a ser

revisado o no?), plazo de entrega, presentación material del trabajo, entre otros. En un contexto formativo, no cabe duda de que la definición de calidad en el trabajo del estudiante debe remitir una vez más a lo que consideramos la base de todo diseño curricular: la consecución de los objetivos. Lo que evaluamos, después de todo, no puede ser la calidad «absoluta» del producto (concepto de muy poca utilidad puesto que en nuestra opinión la calidad siempre es un concepto relativo determinado por el entorno), sino la medida en la que el estudiante ha alcanzado las metas que se establezcan al iniciarse el período de formación, en resumen su aprendizaje.

CONCLUSIONES

Hemos intentado establecer un catálogo de criterios para la selección de material para la formación de traductores partiendo de varios puntos para nosotros fundamentales: los objetivos generales y específicos, el marco formativo y la necesidad de compaginar el muy necesario realismo profesional con una progresión adecuada en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo que durante mucho tiempo se ha advertido del peligro de una formación distante de la realidad profesional y por tanto de poca aplicabilidad social y laboral, nosotros advertimos de una cierta tendencia contraria. En casos muy extremos, el realismo profesional en el aula se convierte en dogma, de tal manera que se diferencia en muy poco el aula de una inmersión directa en un puesto de trabajo en una agencia de traducción, lo que llegaría a cuestionar la necesidad de estudios universitarios de cuatro años de duración para alcanzar los mismos resultados. Nosotros creemos, con Robinson (1997/2003), que los programas de formación existen para acelerar el proceso de aprendizaje que se puede seguir de otras muchas maneras.

Pero que para ello deben ser cuidadosamente diseñados y llevados a la práctica, combinando por una parte el realismo profesional que faculta para la inserción laboral y por otra una progresión pedagógica adecuada que asegure la consecución de los objetivos de manera gradual, factible y motivadora.

RECIBIDO EN JULIO 2006

ACEPTADO EN NOVIEMBRE 2007

OBRAS CITADAS

- Arntz, Reiner (1988). «Steps towards a translation-oriented typology of technical texts». *Meta* XXXIII (4), pp. 468-71.
- Delisle, Jean (1998). «Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction», en Isabel García Izquierdo y Joan Verdegall (eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I, pp.13-44.
- Gile, Daniel (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- González, Julia y Robert Wagenaar (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto. También disponible en: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>
- Hatim, Basil y Ian Mason (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- Hurtado Albir, Amparo (1995). «La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual», en Purificación Fernández Nistal y José María Bravo Gozalo (coords.) *Perspectivas de la traducción inglés/español*. Valladolid: ICE, Universidad de Valladolid, pp. 49-74.
- Kelly, Dorothy (1998). «Selection of texts as classroom material: professional realism and pedagogical progression». Comunicación presentada en el EST Congress: EST/Universidad de Granada.
- (1999). «La Universidad y la formación de profesionales» en Dorothy Kelly (ed.) *Aspectos profesionales de la Traducción y la Interpretación en España*. Granada: Comares.





- (2000). «Text selection for developing translator competence: why texts from the tourist sector constitute suitable material», en Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.) *Developing Translator Competence*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 157-170.
- (2002). «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular». *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1, pp. 9-32.
- (2005). *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome.
- (2007). «Translator competence contextualized. Translator training in the framework of higher education reform: in search of alignment in curricular design», en Dorothy Kenny y Kyongjoo Ryou (eds.) *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kiraly, Donald (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- (2000). *A Social Constructive Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kocijančič Pokorn, Nike (2003). «The (in)competence of a native speaker in translation theory and practice», en Kelly, Dorothy, Anne Martin, Marie-Louise Nobs, Dolores Sánchez y Catherine Way (eds.). 2003. *La direccionalidad en Traducción e Interpretación*. Granada: Atrio, pp. 117-138.
- (2005). *Challenging the Traditional Axioms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kussmaul, Paul (1995). *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- MacKenzie, Rosemary (1998). «The place of language teaching in a quality-oriented translators' training programme», en Kirsten Malmkjaer (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome, pp. 15-20.
- Newmark, Peter (1988). *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall. [trad. esp. de Virgilio Moya. 1992. *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra].
- Nord, Christiane (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi [traducción del alemán de Penelope Sparrow y Christiane Nord de *Textanalyse und Übersetzen*. 1988. Heidelberg: Groos].
- Reiss, Katharina (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. Munich: Max Hüber.
- Robinson, Douglas (1997). *Becoming a Translator. An Accelerated Course*. Londres: Routledge. [Segunda edición 2003 *Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. Londres: Routledge].
- Vienne, Jean (1994). «Toward a pedagogy of 'translation in situation'». *Perspectives: Studies in Translationology* 2 (1), pp. 51-9.