

La didáctica de la Traducción y la adquisición de la competencia traductora en la Universidad de Minia¹.

Ali Mohamed Abdel-Latif
Universidad de Minia (EGIPTO)
amigoali2002@yahoo.com

Renovarse o morir.
Refrán español

Resumen: El presente estudio analiza la situación actual de la didáctica de la traducción en la Universidad de Minia (Egipto) con tal de ubicarla en el mapa de las tendencias pedagógicas y proponer un cambio, si procede. Los puntos que abordamos son: los objetivos de aprendizaje, la metodología, el material didáctico y la evaluación. El análisis empírico y los cuestionarios ponen de manifiesto la necesidad de introducir un cambio tanto en la concepción de la materia como en su didáctica.

Palabras clave: didáctica de la traducción. Competencia traductora. Metodología. Formación de traductores. Universidad de Minia.

Abstract: The present study analyzes the current situation of the didactics of translation at Minia University, Egypt, in order to place it on the map of pedagogical trends and, if possible, propose a change. The points to be addressed are: the learning objectives, the methodology, the teaching material and the evaluation. The empirical analysis shows how necessary is a change in the concept of the matter as like as in its way of teaching.

Key words: didactics of translation. Translation competence. Methodology. Training of translators. University of Minia

¹ Este constituye el primer análisis empírico de la realidad de esta asignatura en la Universidad de Minia. Llamamos a la realización de más estudios empíricos con el objetivo de mejorar la situación y actualizar la pedagogía en este Centro.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación científica está al servicio de la sociedad y es imprescindible aprovechar sus hallazgos para corregir los fallos, cuando existieren, en la práctica. Parafraseando a De Arriba García (1996:279), huelga decir que la sociedad siempre necesita a los traductores y que el aumento de las relaciones internacionales nos exige formar buenos usuarios de las lenguas, pero también buenos traductores. En este sentido, se hace necesaria la reflexión continua sobre la validez de los Programas de Estudio, sus objetivos de aprendizaje, sus contenidos y su proceso de evaluación. En el caso de la traducción, los planes de estudio y los contenidos de sus materias dependen de las concepciones imperantes en cada periodo sobre la traducción, sobre la relación entre la traducción y otras disciplinas y sobre el lenguaje (Mayoral, 2001). De ahí que marquemos como objetivo del presente estudio hacer una revisión de algunos de los conceptos sobre los que se basa el actual sistema y reflexionar sobre la situación actual de las materias de Traducción en el programa de Grado del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Minia.

Somos conscientes de que la didáctica de la traducción de cada género textual y de que cada uno de los puntos aquí abordados requiere de un estudio independiente. Aun así y como primer paso, trataremos los aspectos relacionados con la Traducción en sentido general, porque tristemente creemos que en la práctica no se distingue entre estas especialidades ni se sigue una metodología específica para cada una de ellas. Mediante la comparación entre cómo son y cómo han de ser las cosas intentaremos poner de manifiesto las lagunas existentes en el actual sistema en dicho Centro. El objetivo final es contribuir a la mejora de la didáctica de la traducción procurando el acercamiento de lo académico a la realidad y la solución de problemas que existen desde hace tiempo en esta materia.

Partimos de nuestra experiencia personal como docente en la mencionada Universidad, de los cuestionarios rellenos por los alumnos y del modelo de competencia traductora desarrollado por Hurtado Albir

(2001) y el grupo PACTE² (2001, 2003 y 2005), y de la distinción entre traducción pedagógica y pedagogía de la traducción³. Compartimos la hipótesis de Galán Mañas (2009:15) de que no es suficiente saber dos lenguas y tener conocimientos enciclopédicos para saber traducir y la de Mayoral (2001) de que la Lingüística y la Lingüística Comparada no pueden ofrecer explicaciones completas de la traducción y de que es necesario el desarrollo de una perspectiva propia que sea capaz de ofrecer una explicación específica.

2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA MATERIA

La Facultad de al-Asun (Lenguas) de la Universidad de Minia fue creada en 1997, adoptando el Programa de Estudios de su homóloga de la Universidad de Ain-Shams. Desde aquel entonces, el programa de estudios no ha experimentado grandes cambios en lo referente a la metodología seguida. El principal (casi único) cambio que ha habido, no solo en Traducción sino en todas las materias, es la realización del examen de mitad de curso como parte de la evaluación total.

Traducción es una asignatura troncal que se imparte desde el segundo semestre del primer año de carrera hasta el último semestre del último (cuarto) año, en ambas direcciones. En el segundo semestre del primer año se da Traducción general (2h/semana en cada dirección), concepto que consideramos impreciso y confuso. En el primer semestre del segundo año, Traducción Periodística⁴ y en el segundo, Traducción Política (3h/semana en cada dirección). En el primer semestre del tercer curso se imparte Traducción Política y Económica y en el segundo, Traducción

² Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación. Grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona presidido por la propia Hurtado Albir.

³ La primera es, según De Arriba García (1996:275), un concepto definido en Lavault (1985) y Delisle (1980) cuyo objetivo esencial es la consolidación de las destrezas lingüísticas de comprensión y expresión escrita. La segunda hace referencia a la pedagogía de la traducción para la formación de traductores profesionales.

⁴ No entendemos exactamente a qué se refiere con “periodística”, porque el periódico, cualquier periódico general, abarca una temática muy variada.

Jurídica y Científica (3h/semana en cada dirección). En la primera mitad del cuatro año se enseña Traducción Literaria y Política y en la segunda, Literaria y Económica (4h/semana en cada dirección). El promedio de alumnos que cursan la materia es de entre 30 y 40 alumnos/curso.

La orientación de las materias de Traducción, entendemos, es la formación de traductores profesionales capaces de integrarse con eficiencia en el mercado laboral. Esto se evidencia en la denominación de las asignaturas, la bidireccionalidad y la carga horaria de las mismas. La propia facultad fue concebida, en su momento, por su fundador Rifa'a al-Taḥṭawi como una *Escuela de Traductores*, con el objetivo de trasvasar al árabe las ciencias occidentales.

3. EL MODELO DE COMPETENCIA TRADUCTORA (CT)

El objetivo de la didáctica de traducción es la formación de traductores, mediante un proceso de desarrollo de la *competencia traductora* del estudiantado. Para que el estudiantado adquiera esa competencia debe adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias propias de un traductor competente (Lobato Patricio, 2013). Hurtado Albir (2001: 375) la define como la competencia que capacita al traductor a efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor. Según el grupo PACTE (2005), es el sistema subyacente de conocimientos necesarios para traducir. Hurtado Albir (1996) y el grupo PACTE (2005), especifican seis subcompetencias. Son:

1) *subcompetencia lingüística* en las dos lenguas⁵, que se compone de comprensión en la lengua de partida, producción en la lengua de llegada.

⁵ Mayoral (2001) llama la atención a que los alumnos de traducción presentan deficiencias hasta en su lengua materna, que normalmente no alcanza el nivel de redacción profesional exigible al traductor, dato confirmado por el 44% de los estudiantes en el presente caso. Esta situación empuja a que la mayor parte de la clase de traducción se consagre a la corrección de la expresión escrita tanto en la lengua materna como en la extranjera. Ello hace que los profesores de traducción se conviertan en

Está integrada por la competencia gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística;

2) *subcompetencia extralingüística*, es decir, conocimiento enciclopédico, cultural y temático;

3) *subcompetencia de transferencia*, que consiste en saber recorrer correctamente el proceso traductor, según la finalidad de la traducción y las características del destinatario; lo capacitará para detectar las diferencias lingüísticas y culturales existentes entre TO y TM, de manera que esté en disposición de solucionar los problemas en función de los criterios que considere más relevantes;

4) *subcompetencia profesional*, que consiste en saber documentarse, saber utilizar las nuevas tecnologías, conocer el mercado laboral;

5) *subcompetencia estratégica*, es decir, conocer los procedimientos conscientes e individuales utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor en función de sus necesidades específicas;

6) *subcompetencia psico-fisiológica*, integrada por los componentes cognitivos (como memoria, percepción, atención y emoción), aspectos actitudinales (curiosidad intelectual, perseverancia, rigor, espíritu crítico, conocimiento y confianza en sus propias capacidades, conocimiento del límite de las propias posibilidades, motivación, etc.), los mecanismos psicomotores y habilidades como creatividad, razonamiento lógico, análisis y síntesis.

La autora y el grupo PACTE puntualizan que la subcompetencia lingüística y la extralingüística no son específicas del traductor. Las puede tener cualquier persona bilingüe con conocimientos enciclopédicos. Las subcompetencias de transferencia, profesional y estratégica son las que distinguen al traductor de la persona bilingüe (Galán-Mañas, 2009:17). El grupo PACTE (2001) declara que las seis subcompetencias funcionan de

docentes con tareas múltiples: enseñar lengua extranjera, corregir expresión y comprensión en la lengua materna y, si hay tiempo, enseñar a traducir. Sobre la importancia de la subcompetencia lingüística y su interrelación con las demás subcompetencias, ver Enríquez Aranda (2010, 156). El autor insiste en que para desarrollar las demás habilidades es indispensable que los alumnos tengan un alto nivel de subcompetencia lingüística.

manera imbricada para constituir la CT y se integran en todo acto de traducir. También señala que se desarrollan conjuntamente, existiendo jerarquías y produciéndose variaciones según se trate de traducción directa o inversa, la combinación lingüística, la especialidad y el contexto de adquisición.

A estas subcompetencias, Lobato Patricio (2013), propone añadir una última: *subcompetencia de (auto)crítica*. Todo traductor ha de tener un espíritu crítico y selectivo ante lo que está escrito, ante las soluciones que encuentra en las fuentes de documentación y tener capacidad para valorar la fiabilidad de dichas fuentes. La autocrítica le ayuda a mirar la propia traducción desde fuera, con el fin de obtener la máxima calidad en el texto final

Definidos los conocimientos y habilidades que deben conseguir los estudiantes para poder enfrentarse a la traducción de un texto, es lógico pensar que los objetivos de aprendizaje deben apuntar a la adquisición de estas subcompetencias. Hurtado Albir (1999: 53), establece los siguientes objetivos generales para la traducción: a) Objetivos metodológicos, b) Objetivos profesionales, c) Objetivos contrastivos y d) Objetivos textuales. Las subcompetencias de transferencia, psicofisiológica y estratégica estarían presentes, sobre todo, a través de los objetivos metodológicos; la subcompetencia profesional, mediante los objetivos homónimos; y, finalmente, las subcompetencia lingüística y extralingüística centrarían la atención de los objetivos contrastivos y de los objetivos textuales (Agost, 2008:144). Cada uno de estos objetivos se desglosa en una serie de objetivos específicos que, a su vez, se convierten en uno de los elementos clave para crear actividades a través de las cuales los alumnos van adquiriendo las subcompetencias mencionadas.

En cuanto a los objetivos metodológicos, Hurtado Albir señala los siguientes: captar la finalidad comunicativa de la traducción, asimilar el dinamismo de la equivalencia traductora y su carácter textual, asumir la importancia de los conocimientos extralingüísticos, saber detectar problemas y errores, saber defender y razonar soluciones, captar la

diversidad de problemas de traducción según los textos, etc. En cuanto a los objetivos profesionales, podemos encontrar desde conocer las diferencias entre las diversas modalidades de traducción, hasta familiarizarse con el mercado de trabajo de las diferentes modalidades, obtener información sobre las diferentes salidas profesionales, ser consciente de la necesidad de utilizar todo tipo de recursos, etc. (Agost, 2008: 144-145). En el caso de los objetivos contrastivos, los alumnos aprenderán (en las clases de Lengua) las diferencias lingüísticas y culturales entre los idiomas de trabajo, sus puntos de encuentro y de diferencia, su correspondiente visión del mundo, etc. Con objetivos textuales nos referimos al conocimiento de las diferentes tipologías textuales, con su análisis macro y microestructural y sus correspondientes enfoques traductológicos.

4. LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

En los nuevos currículos se distingue los programas de Filología, los de Traducción e Interpretación y los de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Esa distinción se hace en función de los objetivos de aprendizaje. A este respecto, planteamos los siguientes interrogantes: ¿cuál es el objetivo general del programa de Grado del Departamento de Español de la Universidad de Minia? ¿Formación de traductores, de filólogos o de usuarios del español? El Plan incluye materias de Lingüística (Fonética y Fonología, Gramática, Sintaxis, Semántica y Pragmática), de Literatura Española y su historia (desde sus orígenes hasta el siglo XX), de Lengua Española (expresión oral y escrita y comprensión lectora y auditiva) y de Traducción (varias especialidades y en ambas direcciones). Tal y como está estructurado el programa actual, consideramos que está a caballo entre las tres especialidades.

Si el programa fuera de Filología Hispánica, su objetivo tendría que corresponder a esta denominación: la formación de filólogos de la lengua y la literatura hispánicas. Visto así, la traducción no se concebiría como una materia obligatoria durante los cuatro años de carrera, sobre todo en los

primeros estadios, y en las dos direcciones. Si el objetivo fuera la preparación de usuarios de la lengua, hacemos las siguientes preguntas: ¿se está utilizando la traducción al servicio de la enseñanza del español como lengua extranjera? ¿Estamos enseñando español con fines comunicativos? En caso afirmativo, creemos que estos objetivos forman parte del diseño curricular de otras dos asignaturas: *Textos* y *Ensayo* en el caso de la expresión y comprensión escrita, y *Conservación y audición* para la expresión y comprensión oral. Tenemos así un caso de solapamiento de los objetivos de aprendizaje entre las materias del programa. Si esto es así, no sería conveniente que haya evaluación en las materias de Traducción como tal (Zabalbeascoa, 1990:83). Tampoco tendría mucho sentido impartir materias de traducción especializada y literaria. Es más, el método gramática-traducción es, en este contexto comunicativo, muy anticuado, porque, según Pegenaute (1996:112-114), ignora la práctica oral de la lengua. En caso de que su objetivo fuese la formación de traductores, preguntaríamos: ¿estamos formando real y técnicamente a traductores hábiles? ¿Aplicamos, para ellos, una metodología adecuada? ¿Tenemos los docentes los objetivos generales y específicos de cada materia de Traducción bien definidos? ¿Tenemos conciencia de las habilidades que los alumnos necesitan adquirir para convertirse en futuros traductores? ¿Desarrollamos estas habilidades?

El análisis primario de la situación y los cuestionarios nos revelan que el planteamiento, los objetivos de aprendizaje y la concepción actual adolecen de muchos defectos. Solo el 30% de los alumnos que estudian en el Departamento quiere convertirse en traductores; otros 20% estudian para dedicarse al turismo. Algunos, el 6%, estudian para ser profesor, mientras que el 26% lo hace por el afán de aprender una lengua nueva. Por último, el 9% aprende la lengua porque quiere viajar al extranjero. En cuanto a la Traducción, el 50% de los encuestados piensa que el objetivo de las materias de Traducción es aprender lengua (gramática y vocabulario); otro 50% informa que el objetivo es aprender competencia traductora.

A nuestro parecer, nada refleja mejor los objetivos de aprendizaje que la propia realidad dentro del aula. En este sentido, solo un 24% informa

que en clase aprenden técnicas de traducción, pero no con todos los profesores, mientras que la mayoría, el 86%, ve que aprende más lengua (gramática y vocabulario) que traducción. Un 3% opina que aprende cultura. Preguntados por lo que más enseñan sus profesores en clase, el 76% respondió que es la gramática y el vocabulario, frente a un 3% que aseguró aprender técnicas de traducción. El 62% de los propios estudiantes se sienten contentos cuando aprenden vocabulario nuevo en clase de Traducción, frente al 9% que no.

Estos desacuerdos y estas insuficiencias, de cara al mercado laboral, repercuten, en opinión de Gallego de Moya *et al* (2017:256), de manera negativa en la calidad y cantidad de las traducciones realizadas. Por ello, lo primero que habría que redefinir es la naturaleza, la estructura y los objetivos del Plan de Estudios, porque *quien mucho abarca poco aprieta*. Es decir, en cuatro años de grado no se puede formar a buenos usuarios de la lengua, buenos filólogos y buenos traductores, de forma paralela y a un mismo tiempo. Al final se acaba no formando nada en concreto. De hecho, el 68% de los sujetos declara no sentirse bien formado como traductor al final de la carrera, frente al 9% que manifiesta lo contrario.

En segundo lugar, para la enseñanza de la traducción, el conocimiento del idioma extranjero constituye una condición *sine qua non*. Sin embargo, en la Universidad de Minia, y como consecuencia de la aludida confusión, aún se continúa con una antigua metodología que vincula la formación filológica con la formación de traductores. Aquí cabe decir que la lengua española es una lengua C e incluso D⁶, que el estudiantado empieza a estudiar en la propia Universidad, siguiendo unos criterios más filológicos que traductológicos, a la par que el aprendizaje de la traducción. Entonces, es conveniente repensar el lugar de la asignatura dentro del plan de estudios. Si no lo hacemos, la asignatura se convierte en un cajón de sastre donde se trabajan cuestiones lingüísticas, en especial estructuras morfosintácticas y léxicas (Plaza Lara, 2014:222-223) y no traductológicas.

⁶ Es decir, una tercera o cuarta lengua extranjera después del árabe, lengua materna, y el inglés y el francés, aprendidos en primaria y secundaria.

Resulta, pues, muy crucial resolver la imbricación de las asignaturas de traducción en el plan de estudios.

Teniendo en cuenta que el objetivo de la didáctica de la traducción es, como señalan Gallego de Moya *et al* (2017:251), que los estudiantes desarrollen las habilidades profesionales básicas que les habiliten a ejercer como traductores y que la lengua extranjera es un medio y no un fin en sí misma, nos preguntamos: ¿no sería inapropiado dar Traducción inversa a alumnos que todavía no tienen un nivel A1 de lengua extranjera? ¿Se puede impartir Traducción especializada (directa e inversa) a alumnos cuyo nivel de subcompetencia lingüística y extralingüística se podría calificar, como mínimo, de insuficiente? ¿Es conveniente dar Traducción literaria (directa e inversa), con la complejidad que entraña, a alumnos que no alcanzan un nivel B2 de subcompetencia lingüística?

El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2002) considera que lengua y traducción son dos recorridos distintos porque saber una lengua no implica necesariamente saber traducir. Recomienda introducir la traducción, entendemos aquí la directa, sólo a partir del nivel umbral B1 (tercer año de carrera). Imaginemos, pues, el nivel exigible para la inclusión de la modalidad inversa en el currículo. Alcarazo López *et al* (2014) señalan que hasta la propia traducción pedagógica se ha retirado de las clases de lengua por haberse considerado que con conocimientos no avanzados de la lengua no es posible traducir. En la misma línea, Peter Newmark (1991:61) señala, hablando de la traducción pedagógica, que en niveles iniciales la traducción puede ser útil para consolidar la gramática y el vocabulario y que en niveles intermedios puede resultar útil para trabajar los errores. De eso se deduce que la traducción profesional no es concebible en los niveles iniciales. Muchos estudiosos rechazan la traducción en estos niveles, puesto que es una actividad que exige una capacidad de reflexión y una madurez intelectual (Hernández, 1996:250). En la realidad empírica, tan solo un 6 % dice estar preparado para estudiar traducción científica o jurídica, frente a un 37% que declara no estarlo; en término medio, un 12% cree que puede estarlo hasta un cierto límite.

En cuanto a la traducción inversa, solo se aconseja en los últimos estadios del aprendizaje de L2, cuando la subcompetencia lingüística alcanza un nivel más que aceptable (García-Medall, 2001:5-6). Respecto a la traducción inversa profesional, Gallego de Moya y *alt* (2017:252) realizaron un diagnóstico para determinar el grado de eficiencia de los alumnos y se toparon con que existen insuficiencias que imposibilitan dicha operación. Uno de los rasgos de estas insuficiencias es la falta de un excelente dominio de la expresión escrita en la lengua extranjera. Esto evidencia, sin duda, que el ejercicio de la traducción inversa sin previo entrenamiento trae consigo la ocurrencia de errores que derivan en conflictos comunicativos.

Si contrastamos esto con la realidad que tenemos, nos daremos cuenta de que es un error introducir la traducción inversa a los alumnos del primer curso. No se puede entender nunca de esto que restamos valor a esta direccionalidad. Estamos convencidos, como docente y como traductor con cierta experiencia, que el perfil profesional no se complementa sin la bidireccionalidad de la traducción, aparte de ser una exigencia del mercado laboral. Lo que sí queremos subrayar es la necesidad de postergar su inclusión en el plan de estudios hasta cuando los alumnos tengan cierta competencia lingüística y cultural en el idioma extranjero.

La última cuestión que se ha venido observando es la excesiva falta de enseñanza de las teorías de traducción. Ello se debe, aducimos, a que las asignaturas de traducción a veces la imparten profesores no especialistas en traducción y hasta, en pocas ocasiones, docentes que nunca han ejercido la traducción. Sabemos que la didáctica de la traducción persigue formar traductores y no traductólogos (Sevilla y Sevilla, 2003). Sin embargo, creemos en la necesidad de que haya una base teórica que guíe la docencia, porque en toda práctica subyace, consciente o inconscientemente, una teoría. Según Agost (2008:142) el salto cualitativo que se ha producido en la didáctica de la traducción en los últimos años favorece una enseñanza en la que el *cómo se traduce* es tan importante como la propia traducción final, y en la que ese *cómo* forma parte de los objetivos de aprendizaje. Ello justifica

que en clase de traducción se deba incidir en los aspectos teóricos y metodológicos de la traducción.

5. LA METODOLOGÍA

La metodología seguida actualmente en la didáctica de la traducción en la Universidad de Minia es la señalada por Hurtado Albir (1987:71), citada por De Arriba García (1996: 268-278) y resumida en la famosa consigna *lea y traduzca*. El estudiante recibe un texto que ha de traducir solo, y como puede, en casa y sin ninguna indicación de parte del profesor. Los alumnos, prosigue la autora, sin ninguna metodología, intentan traducir sin comprender muy bien el sentido. Y como bien describe House (1980:7-8) el proceso, los alumnos preparan el texto, frase por frase, de forma escrita para la siguiente sesión. En clase, entre casi todo el grupo se va leyendo el TO y su traducción frase por frase. Cada frase, o par de frases, es leída por un alumno diferente. En total se hace, delante de todo el grupo y avanzando frase por frase, un análisis detallado de la gramática y el vocabulario del TO para aplicarlo luego a la traducción, directa o inversa, de las oraciones del texto. El profesor pide otras alternativas a la traducción de la frase leída o corrige la versión dada. Al final, el profesor o el alumno más aventajado, señala Hurtado Albir (1999), dan la solución correcta. Los alumnos apuntan la traducción correcta sin saber las causas de sus errores ni las razones de esta “opción correcta”. En caso de que se dieran justificaciones, suelen ser de carácter lingüístico. Ahí se acaba el acto pedagógico.

Los problemas que este modelo presenta son muchos. En cuanto al material, las unidades didácticas se centran únicamente en el texto, que apenas se trabaja como texto, y la única tarea a realizar es la de traducir. De esa manera, las clases de traducción se convierten en una mera repetición de un solo acto: el de recibir y traducir textos, hecho confirmado por el 50% de los encuestados. Así ocurre a lo largo de todos los años de la carrera. Y aunque en clase se traducen textos, se incide más, desde el punto de vista metodológico, en las dificultades léxicas y gramaticales, convirtiendo la

traducción en un ejercicio de perfeccionamiento de la lengua⁷. Las actividades del aula quedan reducidas al aprendizaje de reglas gramaticales, de listas de vocabulario⁸ y de la consiguiente realización de ejercicios de traducción mediante análisis gramaticales previos de la oración original (Plaza Lara, 2014:197-198).

A nivel traductológico, se enfoca más el resultado de la traducción que el proceso⁹, Mayoral (2001). No se tiene en cuenta, según Carbajal (2017:194)¹⁰, las estrategias que los alumnos habían implementado¹¹ para realizar la traducción. Desde el punto de vista lingüístico, darle a los alumnos el significado del vocabulario difícil corre el peligro de que lo consideren equivalente permanente que funcionará en todos los textos y contextos y no entrena al alumno en el descubrimiento del uso contextual de las palabras y le impiden el acceso a otros posibles significados (Plaza Lara, 2014:198). A nivel extralingüístico, los docentes no le facilitan al alumno los medios para documentarse sobre el tema que está traduciendo. Los conocimientos enciclopédicos y culturales se los da el profesor dentro del aula.

A nivel de transferencia, inducen a creer que la traducción es una simple transposición de palabras y estructuras morfosintácticas. La

⁷ Sobre el uso de la traducción en la clase de lengua extranjera existe mucha polémica. Se mantuvo hasta finales del siglo XIX como método, heredado de la enseñanza del latín y el griego y conocido como Método Gramática-Traducción, para enseñar gramática y vocabulario, que luego fue rechazado (Alcarazo López, 2014). En la actualidad, los programas de enseñanza de ELE, por ejemplo, acreditados por el Instituto Cervantes, no contemplan la traducción como una asignatura curricular. El enfoque directo (mediados del siglo XX) y el comunicativo (años 70 hasta ahora) abogan por excluir la lengua materna del aula de lengua extranjera (Cueller Lázaro, 2004:1 y García Medall, 2001).

⁸ Así lo ha confirmado el 76% de los alumnos encuestados.

⁹ Los avances en didáctica de la traducción demuestran que para el aprendizaje es más importante el proceso que el producto. Proceso es, según Hurtado Albir (1999: 31), el conjunto de actividades que permite que el individuo realice la transferencia desde el texto original hasta su traducción, y que consiste, esencialmente, en comprender el sentido que transmite el texto para luego reformularlo con los medios de otra lengua

¹⁰ Es la misma metodología seguida en los cursos de traducción técnica seguida hasta hace poco en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

¹¹ La didáctica de la traducción ha experimentado desde hace dos décadas un cambio considerable en su investigación, centrada en el análisis de los procesos mentales del estudiante cuando traduce y desde la perspectiva inductivo-experimental (García Álvarez, 2012:40)

traducción consiste así en la equivalencia de reglas gramaticales y de vocabulario entre dos lenguas, de forma que se convierte en un mecanismo o un medio de acceso a la lengua extranjera y no en la finalidad en sí. En consecuencia, no importa tanto el producto traducido sino la adquisición de la lengua (Plaza Lara, 2014:197-198). Da a entender que existe una sola traducción aceptable, que los alumnos deben producir (House, 1981) y ello es consecuencia de la no aceptación del aspecto creativo de la traducción y del rechazo del fenómeno de sinonimia contextual, aparte de la impronta personal de cada traductor (Zabalbeascoa, 1990:84).

A nivel profesional, reducen todas las herramientas del traductor al uso del diccionario bilingüe (80% de los alumnos). A nivel estratégico, no le enseñan al alumno a resolver por sí solo los problemas del texto ni a argumentar, según García Álvarez (2012:52), sus decisiones y estrategias de traducción, porque no hay una comprensión razonada sobre el porqué de sus actitudes procedimentales a la hora de traducir. Las argumentaciones se basan en la intuición. Asimismo, predomina la idea de que a traducir se aprende solo traduciendo y se alimenta la frustración del estudiante, quien no es capaz de solucionar los errores que ha cometido. Del mismo modo, se observa el papel preponderante del profesor en el aula e impera el enfoque transmisionista que coloca al discente en un segundo plano (Plaza Lara, 2014:200-201). A nivel pisco-fisiológico, Lobato Patricio (2013) la considera una metodología poco motivadora, porque da pie a que los alumnos sentados en las primeras filas fueran los únicos en participar, o incluso que hubiera un porcentaje de estudiantes que no trajesen a clase la traducción hecha.

A nivel conceptual, esta metodología tradicional es, según Hurtado Albir (1999:16-18), consecuencia de la unión de varios factores: indefinición de los objetivos de aprendizaje, confusión entre traducción pedagógica y pedagogía de la traducción, falta de pedagogía y concienciación del error y una concepción literalista de la traducción, por la cual los textos traducidos resultan repletos de calcos léxicos, estructurales y estilísticos de la lengua original.

Como bien se nota, esta metodología tiene un enfoque puramente lingüístico, muy lejos de una orientación traductológica interdisciplinar. Lo que se consolida son las dos destrezas señaladas por Lavault (1985): la comprensión lectora y la expresión escrita en la lengua extranjera. Esto puede ser, según De Arriba García (1996:277-281) el objetivo de la traducción pedagógica no de la traducción profesional, puesto que no entran en juego todos los elementos del proceso translativo. Aparte de la dependencia del modelo lingüístico, Kiraly (1995), en Hurtado Albir (2001:165) critica también la falta de incorporación de contribuciones de otras disciplinas, el papel preponderante del profesor, la aceptación del papel pasivo del estudiantado.

En definitiva, las tendencias de la didáctica tradicional de la traducción imponen un modelo de enseñanza basado principalmente en cuestiones de tipo lingüístico, que van en detrimento de la formación en el resto de subcompetencias y que promueven un papel preeminente del docente en el aula. La relevancia que adquiere esta figura como transmisor de conocimientos dificulta el descubrimiento y la consiguiente interiorización de la materia por parte del alumnado como actualmente se concibe desde la didáctica (Plaza Lara, 2014:201).

Vista ya la realidad, pasamos a exponer los logros alcanzados en metodología de enseñanza de la traducción. Al principio, las perspectivas se centraban en la traducción como producto. En estas propuestas la acción formativa recaía sobre el profesor o sobre el contenido. El profesor tenía una posición de privilegio y el alumno era relegado a un segundo plano; era un sujeto pasivo cuyo aprendizaje consistía en almacenar conocimientos. La metodología utilizada era la clase magistral. Dentro de estas propuestas se hallaba el uso de la traducción en la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras y los métodos tradicionales de enseñanza de la traducción. En el primer supuesto, la traducción era simplemente un mecanismo de acceso a la lengua extranjera. Los primeros métodos de enseñanza de la traducción son herederos del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas. El curso se organizaba en torno a textos para traducir y los problemas que interesaban eran de tipo lingüístico (léxico, morfosintaxis, y alguna cuestión

estilística). (Galán Mañas, 2009:27)

Después de esto, acudimos a los métodos de enseñanza basados en los estudios contrastivos. Estos incluían: las estilísticas comparadas y los enfoques contrastivos de carácter textual. En el primer caso, las comparaciones se centraban más en el resultado de la traducción, sin explicar el proceso para llegar a él. Eran comparaciones de unidades aisladas (palabras o frases) que en la mayoría de las veces se hacían fuera de contexto. En el segundo caso, más interesante, las comparaciones se desplazaban al plano textual y se atendía a los factores de coherencia y cohesión. (Galán Mañas, 2009:40-59)

Después de los modelos comparativistas, se produjo un giro hacia la enseñanza de la traducción a través de las teorías. En este modelo, se explicaban las traducciones a partir de los supuestos teóricos subyacentes en ellas. Estos modelos presentan diversos problemas: otorgan gran importancia a los conocimientos teóricos para aprender a traducir y no a los postulados pedagógicos, con lo que se producía una falta de definición del enfoque metodológico didáctico, no definían los objetivos de aprendizaje, los criterios de selección de textos, las actividades, la evaluación. De sus ventajas destacaban, como indica Gile (1995: 17), la explicación de distintos fenómenos traductológicos, de las dificultades y estrategias de traducción (Plaza Lara, 2014:-202-203). Consciente de su interés, Hurtado Albir (1999: 19-20), advierte del peligro de confundir entre problemas teóricos de la traducción y problemas de aprendizaje de la traducción. (Galán Mañas, 2009:40-59)

Acudimos ya a las perspectivas didácticas centradas en el proceso. Estas incluyen los modelos basados en objetivos de aprendizaje, los basados en el enfoque por tareas y los basados en la autonomía del alumno. En el primer caso, Delisle con su *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980) propone la necesidad de una pedagogía heurística que posibilite al estudiante descubrir los principios que ha de seguir para llevar a cabo un correcto desarrollo del proceso traductor (Galán Mañas, 2009:40-59). Delisle distingue entre objetivos generales y objetivos específicos. Los

primeros son un «breve enunciado de intenciones, formulado en términos más o menos precisos, que indica los resultados a que debe conducir un proceso de aprendizaje en el marco de un programa de estudios o de un curso». Los objetivos específicos se definen como un «enunciado formulado en términos de comportamientos observables, que describe, del modo más preciso posible, los resultados a los que debe conducir una o varias actividades pedagógicas en el marco de un programa de estudios de un curso» (Delisle, 1993, cit. en Hurtado Albir, 1999: -4546).

En el modelo del enfoque por tareas todos los componentes del diseño curricular aparecen imbricados: 1) los objetivos, 2) la dinámica con que se desarrolla la tarea: 3) los materiales, 4) las actividades y las tareas; el papel del profesor y del estudiante. En el tercer supuesto, la atención se traslada al alumnado, por lo que se dejan atrás los enfoques meramente transmisionistas (Plaza Lara, 2014:209).

Como se ha notado, se ha producido una evolución en la metodología de didáctica de la traducción que va desde los enfoques basados en la clase magistral a aquellos centrados en el alumno, desde el producto al proceso. Esos continuos vaivenes nos trasladan desde el método gramática-traducción y *lea y traduzca* al método de estilísticas comparadas, al de la enseñanza mediante las teorías de traducción, la enseñanza por objetivos de aprendizaje, la enseñanza centrada en el proceso traductor (socio-cognitivismo), enseñanza basada en el enfoque nocio-funcional, enseñanza basada en tareas y proyectos. Contrastando los logros con la práctica real, nos damos cuenta de que en la Universidad de Minia todavía estamos anclados en los supuestos que reinaban los modelos de uso de la traducción para la enseñanza de lengua extranjera o de su modelo sucesor.

Un aspecto de suma importancia dentro de la metodología de enseñanza, y que cambiaría si se cambia la metodología, es el papel del profesor. En la práctica real, el papel del profesor se reduce a dos acciones: seleccionar los textos a traducir, de forma casi aleatoria, impositiva, y a medida que vaya avanzando el curso, y corregir con los alumnos en clase los errores, mayormente léxicos y gramaticales, que han producido en sus textos

traducidos. Al final del curso le incumbe la tarea de evaluador. En cambio, los avances, en la didáctica en general, y la de la traducción en nuestro caso, y en el marco del modelo constructivista, el docente deja de ser el centro de la clase y el concentrador del saber, para convertirse en un estimulador, un orientador del alumno. Su objetivo es producir individuos autónomos, capaces de adquirir información por su cuenta, de juzgar la validez de dicha información y hacer, a partir de ella, inferencias lógicas y coherentes. De este modo, el objetivo del docente es enseñar al estudiante a aprender, mientras que el estudiante tiene que aprender a aprender (Galán Mañas, 2007:33 y 2009:56 y Kiraly, 2000: 18-19). Este cambio se basa, según Agost (2008, 138), citando a Betoret (1999:78) en la visión del alumno como un procesador activo de la información y del profesor como facilitador del aprendizaje. Entonces, su papel no debería reducirse a la selección de material y la corrección de errores. Los profesores de Traducción debemos tener muy claro cuál es el marco académico en que realizaremos nuestra labor y en función de ello, diseñar una programación adecuada a ese marco (perfil de los alumnos, objetivos, contenidos, actividades y evaluación) sin perder nunca de vista que formamos a los alumnos para ejercer como traductores (Agost, 2008: 146).

6. EL MATERIAL DIDÁCTICO

Carvajal (2017) plantea la siguiente pregunta: ¿qué criterios aplicamos a la hora de seleccionar los textos? ¿Material con algunos problemas concretos que queramos trabajar? ¿Aciende la complejidad del material desde el primer día hasta el último? Nosotros planteamos una pregunta más: ¿solo los textos a traducir constituyen el material de clase? En la práctica, y como fruto de la metodología seguida, se ha venido notando una ausencia de criterios pedagógicos en la selección de textos, tanto que el material didáctico se trata de una sucesión de textos sin ninguna ligazón entre ellos que el temático y sin más referencias que el nombre de la asignatura. Así lo ha confirmado el 88% de los sujetos encuestados. El único criterio que rige la selección de los textos es, muchas veces, de

carácter lingüístico y no traductológico. Así lo comentan Nord (1991: 172) y Hatim y Mason (1997: 198). Los autores señalan la falta de información sobre el propósito comunicativo de los textos elegidos, hecho que impide plantear la aceptabilidad de las diferentes opciones traslativas. House (1980:7-8) describe, aún sin conocerla, la realidad de Minia cuando dice que “the reason for the selection of this text is usually not explained, because it is often a literary essay that the teacher has just “found” by accident”

Conocida ya la realidad, huelga subrayar que las clases de traducción no pueden ser una mera recopilación de textos a traducir durante un cuatrimestre. Debe haber un hilo conductor que los guíe y una línea de actuación que los haga progresar. Mayoral (2001) considera que el establecimiento de los contenidos tiene un componente personal del profesor muy importante. Sin embargo, la selección de los textos a traducir, de su contenido y de su grado de dificultad no puede dejarse al libre albedrío. Los temas que gustan a los profesores, los que creen que son necesarios para los alumnos, sus aficiones textuales, etc., deben dejar paso a una selección de textos más adecuada a los objetivos de aprendizaje. Alcarazo López *et al* (2014) sostienen que la primera pauta para la elección del material es la necesidad de dedicarle tiempo. Los textos deben ser variados e interesantes, y representar una variedad de registros y estilos. También es imprescindible que el profesor analice los textos detenidamente antes de usarlos para evaluarlos según los objetivos de aprendizaje y adaptarlos al nivel de los estudiantes, recomendación compartida por Nord (1991: 150-151) y García Álvarez (2012:53). Por último, señala la conveniencia de introducirlos de manera gradual, adecuada al nivel de los estudiantes, por un lado y a los objetivos de aprendizaje y la gradación de problemas de traducción, por otro (Gallego de Moya *et al*, 2017: 258).

Orozco (2003) propone los siguientes criterios: 1) adecuación del texto (longitud, estructura interna, género, tipo, modo, campo y tono) al objetivo que persigue la unidad didáctica y 2) cantidad de problemas y el nivel de dificultad que presenta el texto en una o más fases del proceso de traducción. Sevilla Muñoz (2006: 298), Carvajal (2017: 196) y Nord (1991:147-148) proponen que los textos sean auténticos, completos o

contengan una idea completa, variados en cuanto a temática, género y grado de especialización. Según Carvajal, trabajar textos reales no solo es relevante para el desarrollo de la CT en general sino también para la subcompetencia profesional en particular. Pacheco Aguilar (2016) lo considera una forma de fortalecer los vínculos entre la teoría y la práctica y de promover en los alumnos la creatividad, autonomía, responsabilidad, cooperación, y el espíritu crítico. Elena García (1996:70) sostiene que la selección debe tener en cuenta en cada texto particular el interés que tenga desde el punto de vista textual (importante es trabajar con diferentes tipos y clases de texto), contrastivo (en lo referente a normas o convenciones textuales, problemas gramaticales, estilísticos, etc.) y cultural o extralingüístico dentro de un escalonamiento progresivo de las dificultades. En relación con el nivel de dificultad, remiten no al nivel del texto sino al de los alumnos y del *escopo*.

Aparte de los textos, Mayoral (2001) contempla que en un curso de traducción cabría incluir elementos relacionados con la comprensión del texto original, con la redacción del texto traducido, con aspectos lingüísticos, culturales o comunicativos de problemas microtextuales, o contenidos que adoptan una perspectiva claramente comparativista (textos paralelos). Todos estos aspectos, según el autor, forman parte de los diferentes procesos mentales y de resolución de problemas de la traducción y el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre los mismos. En definitiva, el material de clase de traducción no son solo los textos a traducir. Por otro lado, éstos, no han de ser el centro de atención de la clase, el objeto exclusivo y único. Son un medio para proponer tareas, trabajos encaminados a la consecución de un objetivo: la competencia traductora.

7. LA EVALUACIÓN

La evaluación es uno de los aspectos más escurridizos de tratar en el ámbito de la didáctica, por la enorme influencia que tiene el factor humano¹²

¹² San Ginés Aguilar (2010: 80) advierte de la diversidad de actitudes de los evaluadores: algunos con una actitud demasiado estricta y otros, excesivamente laxa. Avisa de que si se les exige al alumnado algo por encima de sus posibilidades, para mejorar el rendimiento de los estudiantes, se puede acabar

(Kelly, 2005:131) en este proceso y por la falta de acuerdo entre los propios docentes por un lado (Conde Ruano, 2009:232), y entre docentes e investigadores, por otro. Sin pretender eliminar este factor, en este apartado pretendemos dar respuestas a algunas de las preguntas planteadas en la tesis doctoral de Schmidhofer (2016:17). Las que más nos interesan son: ¿qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa? y ¿cuándo se evalúa? Sobre los mismos puntos presentamos unas propuestas de mejora, con tal de introducir una cierta objetividad en dicho proceso.

En la realidad empírica, la prueba de traducción escrita es la única forma de evaluación. Ésta se hace en dos fases: un examen de mitad de curso, que supone un 20% de la nota total y de los que un 10% es para la asistencia a clase, y el examen final, que representa el 80% de la nota. El examen, tanto el primero como el segundo, suele ser un texto nuevo que los alumnos tienen que traducir en el examen. Este texto no va acompañado de ninguna contextualización. Son los alumnos los que han de (re)construir ese contexto. A veces salen en el examen textos trabajados en clase, pero con pequeños cambios añadidos. El examen de mitad de curso no se aprovecha como un indicador de la efectividad de la metodología seguida ni para hacer reflexionar a los participantes en el acto pedagógico sobre el proceso de aprendizaje. El 68% de los alumnos cree que no sirve para nada, frente al 29% que mantiene que sí sirve de algo. Lo más curioso es que hay un 14% de los encuestados que sostiene que el *midterm* le sirve solo para conocer el estilo del profesor. Por otro lado, los propios docentes no lo conciben como una herramienta para recabar información sobre la necesidad, o no, de introducir modificaciones en el programa y si los alumnos están preparados para el siguiente ciclo del itinerario¹³. Así, la única función del examen es rebajar la carga calificativa del examen final.

Como la evaluación tiene que ser consecuente con el propósito al que responde su empleo en clase (C. Martínez, 1997:156), el examen escrito se convierte en la forma de sancionar los errores gramaticales de los

consiguiendo lo contrario. Sin embargo, una actitud demasiado benévola puede resultar en una pérdida de motivación.

¹³ Estas son las funciones que le atribuyen Galán Mañas y Hurtado Albir (2015: 64).

estudiantes restándoles puntos por cada error. Así lo piensa el 79% de los sujetos. Es un método de evaluación centrado, según Kelly (2005:131) en el error y en el que no se premian los aspectos positivos, que quedan agrupados implícitamente en “no errores” (Galán-Mañas, 2013:128). Igual que con la corrección de las traducciones en clase, que se realiza sobre la cercanía o lejanía del texto traducido de la traducción “ideal del profesor”, ocurre lo mismo en la evaluación de las pruebas escritas. Algunos profesores van restando puntos si las soluciones dadas no corresponden al ideal que tienen en mente, sin intentar descubrir, como indica Reis (1971:12) y Kelly (2005:131) por qué el alumno se decantó por una solución determinada y sin tener en cuenta, según indica Schmidhofer (2016:86-87), lo que se le exige al alumno en cada fase del proceso de aprendizaje. La clave de esta forma de proceder es, en opinión de Hönig (1997:200), la autoridad del docente para imponer su criterio.

Este sistema presenta una larga serie de inconvenientes. Los más destacados desde el punto de vista de nuestro caso son: la tendencia a ignorar las características macrotextuales (Williams, 2013: 421), empujar a los estudiantes a adaptar las traducciones a los gustos de cada evaluador¹⁴ (Garant, 2009 y Hönig, 1997), y contabilizar solo los errores sin premiar los aciertos (Waddington, 2001: 24), la evaluación de la traducción desde el punto de visto del profesor de lengua extranjera, no el de traducción (Kasmaul, 1995:128). Esta falta de sistematicidad incide negativamente en el desarrollo de la autoestima de los alumnos. Por ello, es frecuente oír a los alumnos decir: “aprobar la traducción es cuestión de suerte”.

Con respecto al *qué*, suele trazarse una distinción entre la valoración del producto y la del proceso de traducción. En las valoraciones del producto, es decir, del texto traducido, pueden distinguirse dos planteamientos básicos: los que defienden que la valoración de una traducción debe basarse en la comparación entre el TO y el TM (Reis, 1971

¹⁴ Recordamos que un 76% de los alumnos sostiene que la evaluación es subjetiva y que un 14% dice que el examen de mitad de curso le sirve para conocer el estilo del docente, para poder luego adaptar su traducción a este estilo.

y House 1981 y 1997), los orientados al destinatario (Nida, 1964 y 1969)¹⁵, y los basados en la teoría del *skopo* (Nord, 2006a y Ammann, 1993:439)¹⁶. Con respecto al *cómo*, Reis (1971: 22-23) postula que la evaluación debe ser positiva y no limitarse a presentar una relación de errores, sino de resaltar soluciones logradas y fundamentar su porqué. Desde su perspectiva, San Ginés Aguilar (2010: 80-82) aboga por un camino medio entre una actitud muy estricta y otra muy permisiva. Presas (2011: 41-42 y 2012: 144-145) reclama una evaluación válida, fiable y transparente. Por “validez” entiende que el método mida lo que pretende medir. La “fiabilidad” está garantizada si la evaluación proporciona los mismos resultados con los mismos evaluados si se realiza repetidamente en las mismas condiciones aun cuando los evaluadores son diferentes. “Transparencia” se refiere a la existencia de criterios para cada actividad, comprensibles para los evaluados. Para lograr esa “transparencia”, Adab (2000: 227) señala la necesidad de comunicar a los estudiantes qué se espera de ellos y qué subcompetencias se pretenden desarrollar a través de los diferentes ejercicios, así como los conocimientos que deben poseer para tal fin (Schmidhofer, 2016:61-62).

El contraste de la realidad empírica con los criterios propuestos por los estudiosos de la materia revela que la práctica de evaluación seguida actualmente se adscribe al modelo de Reiss de evaluar la traducción como producto (qué) con el texto original en mano¹⁷ (cómo). De hecho, a la hora de corregir, se le entrega al profesor las hojas de respuesta de los alumnos junto con una hoja de preguntas del examen. Con respecto al *cuándo*, hemos señalado que el peso de la evaluación recae sobre el examen final. Es un tipo de evaluación sumativa, según la distinción de Hatim y Mason (1997: 199), en la que lo único que importa es ponerle una calificación al producto presentado.

¹⁵ Es más importante un texto aceptable en el contexto de recepción que uno adecuado al texto original.

¹⁶ Los métodos y estrategias de traducción cambian en función de los objetivos.

¹⁷ Comparar el texto traducido con el original tiene, a nuestro juicio, el inconveniente de no permitir al alumno despegarse de este, con el consiguiente miedo de quitar o poner elementos en su traducción. Esto afecta, al final a la naturalidad del texto traducido. Por ello, consideramos más conveniente valorar la traducción como un texto nuevo dentro del contexto de recepción.

Si conseguimos implementar un cambio en la metodología encaminado al desarrollo de la CT, el examen tradicional no servirá para medir el grado de adquisición de la misma por los evaluados. Por tanto, y partiendo de la concepción de la traducción como proceso, lo que habrá que valorar es este mismo proceso y no solamente el resultado. En este nuevo contexto, y puesto que en la práctica no se realiza ningún tipo de evaluación diagnóstica ni formativa, proponemos incluirlas dentro del sistema general de evaluación. La diagnóstica no suma puntos. Se realiza al comienzo del curso y sirve para determinar el nivel de conocimientos de los estudiantes (Martínez Melis y Hurtado Albir, 2001: 277). Tiene como finalidad adaptar el programa a las necesidades reales de los alumnos (Elena García, 2011: 176). Puede comprender un cuestionario para conocer las ideas del estudiante acerca de la traducción y la competencia traductora, una traducción realizada con obras de consulta o un cuestionario sobre la traducción que acaba de realizarse para averiguar más acerca del proceso de traducción. En la práctica, algunos profesores la realizan, pero de forma oral en la primera clase del curso.

La evaluación formativa tiene dos objetivos: proporcionar información sobre el progreso de aprendizaje de los estudiantes, por tanto, ayudar al profesor a determinar si el método de docencia aplicado resulta efectivo y mejorar el rendimiento a través de los comentarios y correcciones de sus trabajos por parte del docente (Schmidhofer, 2016:70). En el sistema actual, el examen de mitad de curso constituye la única herramienta de evaluación continua. Sin embargo, como hemos señalado arriba, no sirve para lo que realmente debería servir porque se realiza en forma de prueba escrita, algo del que advirtieron Hatim y Mason (1997: 200), al estilo del examen final que los profesores corrigen y del que solo comunican la nota (evaluación sumativa) a sus alumnos, sin ninguna otra retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje. Con la evaluación formativa (varias pruebas parciales) se consigue también, según Conde Ruano (2009:245-245) combatir la referida subjetividad del factor humano (Hönig, 1997: 200; Hatim y Mason, 1997: 198-199; Martínez Melis y Hurtado Albir 2001: 275; Varela Salinas y Postigo Pinazo, 2006: 113) y la consiguiente desmotivación de los alumnos. Estas evaluaciones parciales pueden ser,

según Lobato Patricio (2013), los proyectos llevados a cabo durante el curso (portafolio)¹⁸. Ello permite valorar no el producto sino la progresión del estudiante y su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación sumativa (examen final), Lobato Patricio (2013) invita a sustituir el modelo tradicional de prueba escrita en la que sale un texto sorpresa. En este sentido, la autora sugiere que:

Los exámenes simulen una situación de traducción lo más cercana a la realidad profesional y por lo tanto, los estudiantes pueden disponer de todos los recursos disponibles [...] Además, unos dos o tres días antes del examen se les comunican los descriptores o palabras clave del texto que el día de la prueba tendrán que traducir; así podrán realizar una labor de documentación previa concienzuda y de calidad.

Por su parte, Kelly (2005: 132-138) sugiere que un examen de traducción puede ser un comentario de una traducción propia o ajena y comparte la propuesta de Lobato Patricio de eliminar el factor sorpresa para que la tarea sea más realista. Hurtado Albir (2008: 23) aporta su grano de arena y señala unas tareas de evaluación con sus correspondientes subcompetencias. Reproducimos las siguientes: test de problemas contrastivos y análisis de textos paralelos (contrastiva), traducción sintética, identificación y análisis de problemas de traducción e identificación, análisis y corrección de errores de traducción (metodológica y estratégica), una traducción con comentarios sobre los problemas encontrados, las estrategias aplicadas, la documentación utilizada, una traducción con identificación de problemas y justificación de soluciones propuestas (textual, metodológica, estratégica e instrumental) (Galán Mañas, 2009: 72). En suma, es necesario y conveniente pasar de evaluar el producto a evaluar el proceso y sustituir el

¹⁸ Kelly (2005, 138-139) defiende la importancia del portafolio dado que es el propio alumno, y no el didacta, el que decide qué actividades reflejan mejor su aprendizaje. La estructura que la carpeta debería adoptar, según la autora (2005: 138-139), es la siguiente: 1) una introducción en la que el alumno explique los objetivos de la carpeta y su estructura; 2) las actividades, que se pueden pactar con los alumnos, pero que por regla general no deberían superar las cuatro; 3) una explicación para cada actividad en la que se exponga por qué se ha elegido y qué tipo de aprendizaje pone de manifiesto. (Galan Mañas, 2009:64)

modelo de evaluación sumativa por otro de tipo formativo, con la consiguiente necesidad de diversificar las pruebas de evaluación.

8. HACIA UN CAMBIO DE METODOLOGÍA

Con el objetivo de desarrollar la competencia traductora de los estudiantes, creemos, con Lobato Patricio (2013), necesario pasar del modelo de enseñanza basado en el profesor-enseñante al modelo de aprendizaje basado en la autonomía del alumno guiado por el profesor-orientador, porque la clase expositiva “no promueve el pensamiento crítico, la discusión ni el cambio de actitudes”. Este modelo socioconstructivista, impulsado por Piaget (1967), aboga, según Galán Mañas, 2013, 125) por que los estudiantes construyan sus nuevos conocimientos a partir de los conocimientos ya adquiridos. Es la instancia de trabajo colaborativo (Kiraly 2000) donde el estudiante es un participante activo y reflexivo en su propio proceso de aprendizaje, donde las experiencias y los conocimientos se construyen de manera conjunta, y el docente actúa como mediador, facilitador y guía al mismo tiempo que favorece la autonomía de trabajo de los integrantes del grupo (Carbajal, 2017:196).

Luzón Encabo y Soria Pastor (2013:43) cuentan que la experiencia les ha mostrado que aquello que enseñan en sus clases no es aprendido del mismo modo y en el mismo orden por todos sus alumnos”. Esta observación pone en evidencia que “existen diferentes formas de aprender, y que los alumnos pueden saber de qué forma trabajan mejor”. Todo ello les ha llevado a descartar la concepción del alumno como agente pasivo del proceso de aprendizaje, y les ha puesto en la obligación (moral) de escuchar a los alumnos, que tienen mucho que decir sobre los objetivos, los contenidos y la metodología. En conclusión, se ha producido “una inversión en la relación enseñanza-aprendizaje, anteponiendo el aprendizaje a la enseñanza y el alumno al profesor (Martín Peris, 1993).

En cuanto a la concepción de la traducción, Kiraly (2000: 18-19) y Gallego de Mayo *et al* (2017:258) señalan que las tareas de traducción

deben centrarse más en el proceso que en el producto. Como resultado se obtiene una enseñanza efectiva y un aprendizaje constructivo que llevan a la “capacitación” (Galán Mañas, 2009:56). Dentro de ese proceso, la redacción del texto traducido, el resultado, constituye el último paso en el proceso traslativo. Anterior a este paso existe una compleja operación de lectura atenta, comprensión, profundización, captación de matices, análisis, detección de problemas, documentación, reflexión sobre el método que se vaya a seguir, y las estrategias de resolución de los problemas, reflexión sobre el objetivo del texto y funciones en el contexto de partida y el de llegada, sobre el receptor de la traducción, etc.

En cuanto al desarrollo de la clase, Kiraly (2000) introduce el concepto de *workshop* como una forma de crear un ambiente de trabajo donde se interactúa, se toman decisiones, se evalúa y se construye activamente el conocimiento, no de manera individual, sino colaborativa (Carbajal, 2017:196), y donde los alumnos puedan participar activamente porque, como dice el proverbio “*Lo que escucho lo olvido, lo que veo lo recuerdo y lo que hago lo sé.*” (Lazo y Zachary, 2008:175).

Dentro de ese taller, Mayoral (2001) insiste en la labor de los docentes de concienciar a los alumnos hacia la traducción literal, fruto de esta metodología tradicional, y plantearles otras formas de traducción más viables y eficaces y que las técnicas de resolución de problemas debieran constituir la piedra angular de la docencia en los cursos de traducción. Grellet (1991:13), en De Arriba García (1996:276), propone tomar en consideración las características de la traducción profesional y sensibilizar a los estudiantes ante los problemas de traducción, enseñarles a mirar la traducción con ojo crítico, a encontrar la palabra exacta, a tomar conciencia de la importancia del contexto, y a ayudarles a la reflexión “repensée” del texto en la lengua materna.

Respecto a las actividades, Hernández Guerrero (1997:694)¹⁹ propone el uso de los errores que se suelen encontrar en los textos, y la (auto)revisión, proceso que permite el hecho mismo de detectar esos errores, como dos métodos más de enseñar a traducir y de incrementar la competencia traductora de los alumnos. Lobato Patricio (2013) y Lazo Zachary (2008:175) abogan, en el marco del modelo constructivista, por el Aprendizaje por Proyectos y el trabajo colaborativo, ya que:

al trabajar en grupo, todos están implicados en el proceso de traducción y la responsabilidad de saber que el esfuerzo de todos los miembros es necesario para que el grupo funcione, les motiva.

Kelly (2005: 116) apunta que en un nivel inicial es más apropiado centrar la metodología en tareas de traducción, mientras que en uno avanzado, al aumentar el grado de autonomía del estudiante, se pueden proponer actividades basadas en proyectos. (Galán Mañas, 2007:33). A traducir se puede enseñar a través de la discusión de problemas de traducción, a través de la demostración de las ventajas o inconvenientes de determinados procedimientos traslativos, y a través también de la evaluación de los resultados de la traducción propia o ajena (Elena García, 1996 y Mayoral, 2001). En palabras de Newmark (1995:184):

Translation criticism is an essential link between translation theory and its practice; it is also an enjoyable and instructive exercise, particularly if you are criticizing someone else's translation, or, even better, two or more translations of the same text.

Según el autor, la crítica de traducciones debe ser parte integrante de todo curso de traducción, ya que ayuda a mejorar la CT del alumnado y le abre el horizonte a nuevas opciones de traducción, además de invitarle a la reflexión sobre el trabajo que él mismo realiza. Por otro lado, Kelly (2005: 100) comenta que las presentaciones por parte de alumnos son una práctica común en las clases de traducción, pero que no

¹⁹ En su artículo "La revisión en el aprendizaje de la traducción" argumenta muy bien que la revisión didáctica ofrece la posibilidad de enseñar a traducir empleando un ejercicio distinto y complementario a los habituales

sirven de nada si éstos no reciben algún comentario de cómo mejorar. La autora recomienda que los compañeros hagan una valoración del contenido, la traducción o la actividad que se haya presentado, e incluso las dotes comunicativas del alumno (o grupo) que haya presentado.

Siguiendo con las actividades, Kelly (2005: 75-76) señala que es bastante común simular la práctica profesional en los cursos de traducción, como también distribuir tareas entre los alumnos para que cada uno adopte un rol del proceso traductor: cliente, revisor, terminólogo, editor, traductor..., o incluso la emisión de facturas. La autora también propone que los estudiantes visiten agencias o instituciones que requieren servicios de traducción o que reciban la visita de profesionales. Gallego de Mayo *et al* (2017: 258) indica que se debe prestar atención especial a la documentación sobre el tema y el contexto (en la cultura de partida y la cultura meta), así como a las actividades de carácter contrastivo (uso de textos paralelos para determinar las diferencias de las convenciones de escritura de ambos códigos). Kelly destaca que es primordial que el alumno sepa manejar las tecnologías aplicadas a la traducción y cómo afectan el proceso traductor. En este sentido, Kelly (2005: 74-75), citando a Alcina, recoge las áreas que tendrían que incluirse en los contenidos de un curso de formación de traductores: el ordenador del traductor, búsqueda de documentación y comunicación, procesamiento de textos y edición, herramientas y recursos lingüísticos, herramientas de traducción, herramientas de localización²⁰.

9. CONCLUSIONES

La situación actual nos parece muy confusa, por la falta de postulados teóricos claros sobre los que se basa el diseño del currículo y los objetivos de aprendizaje y, por tanto, la metodología y el sistema de evaluación. Esta situación confusa tiene como consecuencia un fuerte

²⁰ Recomendamos desarrollar las clases de traducción en un aula con conexión a internet para entrenar al alumnado al uso de la tecnología y sus aplicaciones en el proceso de traducción, en especial en el proceso de documentación.

solapamiento y repetición de contenidos entre diferentes asignaturas (de traducción directa e inversa), entre las de contenido lingüístico y las de contenido traductológico. Conviene, por tanto, redefinir los postulados teóricos del Programa de Estudios en general.

Las materias de traducción están mal situadas en el actual Programa, por lo que conviene volver a reubicarlas, dejando las de traducción especializada y literaria a niveles más avanzados (de diplomatura o de posgrado). A nivel marcoestructural, recomendamos eliminar la materia de traducción del primer año de carrera, o por lo menos, la de traducción inversa y postergar su inclusión a los niveles medios o avanzados. Agrupar las asignaturas de traducción especializada directa e inversa, en caso de mantenerlas, en una sola, impartida por el mismo docente.

A nivel microestructural, urge redefinir los objetivos de aprendizaje de las materias de Traducción. A partir de ahí, repensar la metodología, el material didáctico y los criterios de evaluación

Tanto el plan de estudios como la metodología en él seguida están a caballo entre la didáctica de la Traducción, la de la Filología y la de lenguas extranjeras. Urge la necesidad de analizar los objetivos generales y específicos del Programa de Estudios y de cada una de sus materias, sus planteamientos, pero sobre todo su viabilidad y validez, y realizar cambios radicales, si procede, en cada una de ellas.

De la indefinición, imprecisión y solapamiento de los objetivos de aprendizaje surge la falta de definición de la metodología o el empleo de una metodología inadecuada, que lleva a seleccionar material pedagógico poco apropiado y, por consiguiente, seguir un proceso de evaluación nada constructivo. Esa encadenación de los diferentes integrantes influye, cómo no, en el producto final: los estudiantes.

En materia de didáctica de la traducción, es espeluznante que en pleno siglo XXI sigamos una metodología de finales del siglo XIX. La didáctica de la traducción en la Universidad de Minia está a años luz, literalmente, de lo

que tenemos a disposición hoy día gracias a los logros de la investigación científica. La metodología seguida no favorece la adquisición de la CT con sus correspondientes subcompetencias y, por consiguiente, la formación de traductores. La CT queda reducida a la subcompetencia lingüística. Es preciso un cambio radical en cuanto a la concepción de la traducción y su pedagogía.

Es fundamental desarrollar las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora en la lengua materna²¹. Recomendamos realizar una revisión y, en su caso, redefinición de estos objetivos de la materia de Lengua Árabe y, como paso siguiente, actualizar los contenidos que se imparten.

Proponemos introducir una materia de preparación que se podría llamar *Iniciación a la traducción, Introducción a la teoría y práctica de la traducción*. Tendrá una duración de 42 horas. Se impartirá en el segundo semestre del primer año o primero del segundo año. Tendrá como objetivos el que los alumnos comiencen a reflexionar sobre la traducción, el resultado y el proceso, familiarizarse con la terminología *ad hoc*, conocer las tipologías textuales, las modalidades de traducción, los distintos enfoques traductológicos, el perfil del traductor profesional, las herramientas del traductor, el mercado laboral, las salidas profesionales, reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, plantear sus propias expectativas acerca de la materia, el proceso de documentación, la contrastividad entre las lenguas de trabajo, etc. La asignatura proporcionaría al estudiante las bases epistemológicas sólidas para poder luego enfrentarse con seguridad a una tarea de traducción. De este modo, se pretende que el alumno conozca y comprenda los fundamentos teóricos básicos de la disciplina y sea capaz de reflexionar de forma analítica sobre los mismos, así como que pueda empezar a desarrollar las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la práctica de la labor traductora. Esta nueva asignatura funcionaría como posibilitadora para las materias de traducción, ya que les aporta una terminología común, unos principios metodológicos básicos, un

²¹ Los contenidos actuales de la asignatura Lengua Árabe en los cuatro años de carrera no responden a los objetivos de formación de traductores. Dichos contenidos inciden más en aspectos formales de la lengua y en cuestiones de literatura árabe, sobre todo, literatura antigua y hasta preislámica.

conocimiento del proceso traductor y una visión de la traducción como un ámbito interdisciplinario en el que otras asignaturas conducen a la formación integral de traductores. Adaptando la propuesta de Gallego de Moya (2017:257) a la realidad de Minia, al concluir la asignatura, los estudiantes serán capaces de: consolidar un método de trabajo para lograr traducciones fieles, precisas y de alta calidad, de textos de diverso tipo y estilo funcional, conocer los factores extra-lingüísticos que condicionan al texto, utilizar las herramientas básicas indispensables para traducir, conocer las normas que rigen el trabajo profesional de la traducción, conocer los métodos y procedimientos de la comparación de lenguas al análisis de los niveles léxico, morfológico y sintáctico, así como el discursivo para la determinación de áreas de transferencias e interferencias entre el español y el árabe. Todo ello le proporciona un bagaje de conocimientos que le permiten realizar el proceso de traducción desde un enfoque diferente al que hasta el momento prima, que es de corte lingüístico.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Agost, Rosa. (2008). “Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos”. *Quaderns*. Revista de traducción, 15, 137-152
- Alcarazo López, Noelia y López Fernández, Nuria. (2014). “Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ele”. *REDELE. Revista electrónica de didáctica. Español lengua extranjera*. Secretaría general técnica subdirección general de documentación y publicaciones, 26, 21-35.
- C. Martínez, Patricia. (1997). “La traducción en el aula de inglés. Una actividad necesaria, natural y económica”. *RESLA*, 12, 155-161.
- Carbajal, Romina Valeria. (2017). “Propuesta didáctica para abordar la traducción técnica: trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos”. *Ridu*, VOL. 11, N° 2, PP. 192-202.
- Conde Ruano, T. (2009). “Propuestas para la evaluación de estudiantes de traducción”. En: *Sendebarr*, 20, 231-255.
- Cuellar Lázaro, Carmen. (2004). “Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, N° 6, PP. 1-11.

- De Arriba García, Clara. (1996). “Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y textos*, 8, 269-284.
- Delgado García, Ana María. et al. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis. Disponible en: http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf [fecha de consulta 20 de diciembre de 2018].
- Delisle, Jean. (1980): *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Cahiers de Traductologie 2. Universidad de Ottawa.
- ---, (1993). *La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle anglais-français*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Elena García, Pilar. (1996). “Metodología de la enseñanza de la traducción”. *Hieronymus*, N° 4-5, 65-70.
- ---, 2011. “El aprendizaje activo en traducción y su evaluación”. En: *Estudios de Traducción*, 1, 171-183.
- Enríquez Aranda, María Mercedes. (2010). “La formación de traductores competentes en lenguas y culturas: un caso práctico”. *Sendebarr*, 21, 139–163.
- Galán Mañas, Anabel. (2007). “La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español”. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, vol. 12, N° 18, 27-57
- --. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona.
- ---. (2013). “Enseñanza de la iniciación a la traducción basada en competencias: resultados de una validación empírica”. *Horizontes de lingüística aplicada*, AÑO 12, N° 2, 123-148.
- Galán-Mañas, Anabel y Hurtado Albir, Amparo. (2015). “Competence assessment procedures in translator training”. En: *The Interpreter and Translator Trainer*, 9 (1), 63–82.
- Gallego de Moya, Yisel, Labrada-Rodríguez, Carlos y Herrera-Ochoa, Jorge Luis. (2018). “La enseñanza de la traducción inversa: una necesidad en la carrera lengua inglesa de la universidad de oriente”. *Santiago*, 146, 250-259.
- García-Medall, Joaquín. (2001). “La traducción en la enseñanza de lenguas”. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, N° 3, 1-19.
- García Álvarez, Ana maría. (2012). “La didáctica de la traducción literaria: estado de la cuestión”. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, VOL 13, N° 1, 40-89

- Hatim, Basel y Mason, Ian, 1997. *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- Hernández, María Rosario. (1996). “La traducción pedagógica en la clase de ele”. *ASELE*. Actas VII, 249-256.
- Hernández Guerrero, María José. (1997). “La revisión en el aprendizaje de la traducción”. *Asociación de profesores de francés de la universidad española*. IV coloquio: centenario de François Rabelais/coord. por Arturo Delgado, 685-695.
- Hönig, H. G. (1997). “Zur Evaluation von Dolmetsch- und Übersetzungsleistungen“. En: Drescher, Horst, ed., *Transfer : Übersetzen - Dolmetschen - Interkulturalität; 50 Jahre Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*. Fráncfort: Peter Lang, 193-208.
- Hurtado Albir, Amparo. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Servei de Publicacions de la UJI.
- ---. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- ---. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- --- (2008). *Compétence en traduction et formation par compétences*. En *TTR: études sur le texte et ses transformations*, Vol. 21, N°. 1, 2008, págs. 17-64
- House, J., 1981. *A Model for Translation Quality Assessment*. 2ª edición. Tubinga: Narr.
- _____, 1997. *Translation quality assessment. A model revisited*. Tubinga: Narr.
- Kautz, U. (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium und Goethe - Institut
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Lazo, Rosa María y Zachary, Monique. (2008). “La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante”. *Onomázein*, 17, 1, 173-181.
- Lavault, E. (1985): *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. París: Didier Érudition.

- Lobato Patricio, Julia (2013). “Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos”. *Tonos digital*, 25, <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/991>.
- Luzón Encabo, José María y Soria Pastor, Inés. (2013). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2 (2), 63-92.
- Martín Peris, E. (1993). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias, en *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE 1*. Madrid: Fundación Actilibre.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Información y Publicaciones y grupo Anaya.
- Mayoral, Roberto. (2001). “Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que basa el actual sistema su estructura y contenidos”. *Sendebarr*, 12, 311-36.
- Newmark, Peter (1991) *About translation*. Multilingual Matters, Clevedon.
- --- (1995 [1988]) *A textbook of translation*. Prentice Hall, Londres.
- Nord, Christiane (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Atlanta.
- Orozco, M. (2003). La selección de textos para la enseñanza de la traducción general o iniciación a la traducción (II), El Trujamán. Recuperado de <https://goo.gl/UpxgBL>
- Pacheco Aguilar, R. (2016). Chapter 1: The Question of Authenticity in Translation Education from the Perspective of Educational Philosophy. En D. Kiraly (Ed.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education* (pp. 13-32). Göttingen: V&R unipress.
- PACTE. (2001). “La competencia traductora y su adquisición”. *Quaderns. Revista de traducció*, 6, 39-45.
- —, (2003) «Building a Translation Competence Model», en Alves, F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins, 43-66.
- —, (2005) «Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues». *Meta*, 50/2, 609-619.
- Pegenaute, Luis. (1996). “La traducción como herramienta didáctica”. *Contextos*, 14, 27-28, 107-125

- Plaza Lara, Cristina. (2014). *La enseñanza de la traducción asistida por ordenador: análisis didáctico-curricular y propuesta de integración de la subcompetencia instrumental-profesional en el aula*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Pintado Gutiérrez, Lucía. (2012). “Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación”. *Sendebarr*, 23, 321–353
- Reis, Katharine. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Max Hueber
- San Ginés Aguilar, P. (2010). “Cultura y traducción: dos polos de una misma realidad”. En:
 - Schmidhofer, Astrid. (2016) *La auto-revisión como herramienta en la enseñanza de la traducción*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba
 - Sevilla Muñoz, M. (2006). Análisis del potencial pedagógico de un texto como material didáctico en la asignatura de traducción científico-técnica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 295-314.
 - Sevilla Muñoz, Manuel, Sevilla Muñoz, Julia, Callejas Trejo, Viridiana. (2003). “Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica dirigida a alumnos universitarios”. *Cadernos de Tradução*, Publicaciones Universidad Federal de Santa Catarina [Brasil], 2, 12, 109-125.
 - Waddington, C. (2001) “Should translation be assessed holistically or through error analysis?” En: *Hermes, Journal of Linguistics*, 26, 15-37.
 - Zabalbeascoa Terran, Patrick. (1990). “Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extrajeras”. *Sintagma*, 2, 75-8.