

obtain a result, a way of doing something, of carrying an activity through to its conclusion. But these “procedures” are in fact labels attached to results; the authors describe structural changes that occur in the translation process, or point out what does not change. (...) the categories of comparative stylistics (and particularly the so-called translation procedures) cannot really be applied to the analysis and reexpression of messages, or even the verification of equivalences” (1988: 72-73)

Una de las aportaciones más interesantes y completas es la de Kiraly (1995). De su obra *Pathways of Translation*, dirigida a elaborar un modelo para pedagogía de la traducción, emergen seis principios básicos, resumidos a continuación:

1. Partiendo de la premisa de que el traductor experto se diferencia del novato por su capacidad de desarrollar procesos conscientes cuando aparece un problema de traducción, lo primero que hay que hacer es enseñar a los estudiantes a desarrollar técnicas de detección, resolución y evaluación de problemas.

2. La relación entre el nivel intuitivo (*intuitive workspace*) y el centro de procesamiento consciente (*conscious processing center*) sugiere que el análisis de errores puede ser un recurso relevante para la didáctica de la traducción. Estos análisis de errores deben ayudar al profesor de traducción a entender los problemas (lingüísticos, culturales, textuales, de comprensión, de producción) que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje del futuro traductor. El análisis del tipo de errores más frecuentes llevado a cabo por los estudiantes puede arrojar mucha luz a las diferencias entre competencia lingüística y competencia traductora, y puede indicar los tipos de estrategias de detección, de resolución y de evaluación requeridas.

3. Una vez los estudiantes hayan entendido qué tipo de errores han cometido y han identificado las competencias afectadas, el profesor puede realizar una práctica guiada para mejorar la adquisición de habilidades intuitivas y luego enseñar estrategias conscientes como métodos para resolver problemas y producir soluciones alternativas.

4. Otro objetivo de la enseñanza de la traducción debería ser el fomentar un mayor control individual del aprendiz en su proceso de traducción que le permita detectar y corregir errores por él mismo.

5. Es fundamental desarrollar en los estudiantes la habilidad de tener en cuenta factores situacionales y contextuales, de componer y revisar de modo crítico su traducción y de aplicar técnicas específicas para controlar la calidad.

6. Los programas de enseñanza de la traducción deberían reorganizarse en torno a un marco teórico que permita la identificación de los recursos cognitivos que los estudiantes de traducción deben adquirir, así como las herramientas didácticas para enseñar y evaluar la adquisición de estas habilidades y conocimientos (1995: 111-112)

Otra interesante propuesta viene de la mano de Chesterman (1997). Este autor dedica una sección completa de su estudio a elaborar un modelo didáctico para la aplicación de estrategias de traducción. Esta sección, que según dice el autor va destinada a profesores y estudiantes de traducción, aplica el modelo escalonado de adquisición del grado de experto de Dreyfus y Dreyfus (1986) al desarrollo de un uso consciente de estrategias y “normas” de traducción (1997: 153). Desde esta perspectiva, Chesterman propone una serie de ejercicios adecuados a cada uno de los estadios de los Dreyfus. Así, en la etapa de novato (*novice*) pueden realizarse ejercicios como por ejemplo reconocer ciertas estrategias simples a través de la comparación de un texto original y su traducción. De este modo, dice, las estrategias serán aprendidas como

conceptos empíricos. Una instrucción típica puede ser: encuentra tres ejemplos de transposición en este párrafo.

En el nivel de “principiante avanzado” (*advanced beginner*), se puede pedir a los estudiantes que examinen la traducción paralelamente a su original y que hagan un listado con las estrategias que vayan observando. Aquí se asume que los estudiantes ya están familiarizados con una serie de estrategias y ya son por lo tanto capaces de reconocerlas en un determinado contexto. Chesterman también propone que se ponga en práctica el uso de ciertas estrategias. Por ejemplo, se les puede pedir a los estudiantes que traduzcan algunos pasajes de un texto (o simplemente unas cuantas frases separadas) utilizando determinadas estrategias bajo enunciados del tipo “traduce los siguientes fragmentos cambiando las activas por pasivas” o “traduce los siguientes fragmentos utilizando tal tipo de estrategia”.

En el estadio de “competencia” (*competence*), que tiene como principal objetivo el análisis de toma de decisiones, la pregunta a formular puede empezar por “¿Por qué...?”. Se puede pedir a los estudiantes que analicen traducciones publicadas y sugieran razones por las que el traductor ha utilizado determinadas estrategias, qué prioridades o metas tenía el traductor en mente en el momento de traducir ese texto, etc. Paralelamente, como ejercicio de pre-traducción, se les puede pedir qué estrategias hubieran usado ellos, dónde, por qué, etc.

En el nivel de “dominio” (*proficiency*) el objetivo es ir alejándose de una conducta analítica e ir cada vez más hacia una conducta intuitiva. Se puede pedir a los estudiantes, por ejemplo, que traduzcan un texto bajo una determinada presión de tiempo, guiándose por su intuición para usar las estrategias más adecuadas y sin detenerse demasiado para reflexionar. Cuando la tarea se ha realizado, entonces se les puede dar el tiempo necesario para un análisis reflexivo, para la comparación y evaluación de las estrategias seleccionadas, etc. En este sentido, afirma Chesterman, las

discusiones en grupo deben tender a facilitar la comprensión acerca de las intuiciones y estrategias de los otros compañeros de clase. Los estudiantes deben, en este estadio, ser animados a inventar nuevas estrategias extraídas de su propia experiencia, hecho éste que sin duda reforzará su autoconfianza, característica común a la gran mayoría de expertos.

Finalmente y por definición, en la etapa de “experto” (*expertise*) ya no es necesaria la intervención de un profesor, en tanto que el alumno (experto) ya está capacitado para desarrollar su trabajo de forma autónoma.

Paralelamente a esta propuesta general, Chesterman lista también una serie de ejercicios específicos sobre qué punto de vista debe adoptar el traductor en determinadas traducciones (por ejemplo, hacer escribir a todos los estudiantes un texto subjetivo sobre algún tema en L1, después pedir que cada alumno traduzca el texto del compañero a la L2 y finalmente contrastar en parejas el resultado), sobre comunicación (por ejemplo, ejercicios de reescritura o reformulación), sobre normas de adecuación y aceptabilidad, etc. (1977: 152-159)

Hervey & Higgins (1992), recogen al final del capítulo dedicado a las decisiones estratégicas (*strategic decisions*) y a las decisiones de detalle (*decisions of detail*), una serie de ejercicios prácticos para desarrollar en clase, con propuestas, preguntas y la traducción de un texto. Los enunciados de estos ejercicios son del tipo “Explica las principales decisiones de detalle que has tomado en tu TT” o “Señala qué tipo de estrategia escogerías para traducir este texto”. Siguiendo la línea de estos dos autores, Piotrobska (1998) propone las bases para un modelo dirigido a la pedagogía de estrategias, cuyos ejes principales serían (1998: 211):

a. La conciencia de problemas (uso consciente en lugar de intuitivo de las estrategias de traducción a través de un desarrollo de este tipo de procesos)

b. La relación con el contexto y con el lector (flexibilidad en el uso de estrategias y técnicas condicionadas por factores contextuales)

c. El compromiso y el relativismo en lugar del universalismo y de la traducción basada en normas.

d. La resolución estratégica de problemas de traducción.

Kusmaul (1991, 1995) también insiste en la importancia de desarrollar en los estudiantes una forma de traducir más consciente. A través del estudio de lo que él llama procesos fallidos (*unsuccessful processes*), Kusmaul llega a la conclusión de que las estrategias son el mejor tratamiento preventivo para los errores de traducción. Algunos de estos errores, recogidos gracias a sus TAPs, son la interferencia, la correspondencia errónea del sentido de una palabra (a causa, por ejemplo, de la polisemia), el abuso del diccionario, las ideas preconcebidas del conocimiento del mundo y de las propias experiencias, el parafraseado incompleto, etc. Estos resultados, dice el autor, pueden arrojar luz sobre qué tipo de estrategias sirven para evitar estos procesos (1995: 39). Mientras tanto, añade que lo más importante es que nuestros estudiantes siempre conserven una actitud crítica y evaluativa hacia las ideas que les vienen a la cabeza. En cada momento, argumenta, de las fases de incubación e iluminación deben ser capaces de dar un paso atrás y de observar lo que han estado haciendo (1991: 98).

En este sentido, Hönig (1991) afirma muy acertadamente:

“Students love to learn and apply systematic language rules. But by applying the “absolute” micro-strategic rules, they have the mental reality of translating and they therefore will never learn to develop a macro-strategy which governs micro-strategic processes” (1991: 87)