

## Reproducción del proceso de traducción en el aula y sus vínculos con la ideología

### Translation Process Simulation in the Classroom and its Relations to Ideology

Iwona Kasperska

Department of Romance Studies, Adam Mickiewicz University,  
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Poland  
e-mail: iwona.kasperska@amu.edu.pl

#### Abstract

This paper discusses the stages of the translation process and their ideological features. Teaching translation, which includes an explanation and a simulation of the whole process, is supposed to acquire a new ideological dimension since it takes place in the classroom. The translation process is defined as a series of negotiations and decisions made by several “ideological subjects” involved in carrying out a particular translation service. The simulation of this process is suggested as a didactic method of teaching translation and indicated as a useful introduction into the market of professional translation. The study emphasizes a more active performance of students in learning translation. It also includes some didactic recommendations and explanations of the ideological burden always present in the practice of translation. The paper is mainly based on the Manipulation School approach in Translation Studies.

**Keywords:** translation teaching, translation process, ideology, manipulation

#### INTRODUCCIÓN

En el presente artículo nos proponemos destacar los aspectos ideológicos de la enseñanza de la traducción, haciendo hincapié en los actores del proceso didáctico (el profesorado y el estudiantado), en el *corpus* textual propuesto por el profesor (textos de partida y textos de referencia), y también en los métodos de enseñanza.

En primer lugar, partimos de la premisa de que las ideologías están inscritas en cada proceso didáctico, puesto que involucra a los seres humanos que disponen de

un variado capital cultural y representan diferentes visiones del mundo. En segundo lugar, tanto los textos seleccionados para su traducción como los textos de referencia que son sugeridos por el profesor o elegidos por el alumnado, expresan la óptica de los autores en lo que se refiere a su contenido o una poética específica en cuanto a su forma, siendo ambas portadoras de un significado concreto. Finalmente, los métodos de enseñanza dependen de la orientación ideológica del profesor-investigador y de su enfoque científico-didáctico predilecto, y están encaminados a alcanzar sus objetivos. Hay elementos adicionales que están en juego y no carecen de importancia, a saber: el programa de estudios, los encuadres de educación superior nacionales y/o europeos, referentes a saberes, competencias y habilidades, es decir, a los efectos de la formación superior.

El propósito de este estudio es reflexionar sobre cómo la ideología influye en todos los elementos citados. A este efecto, vamos a analizar el método que consiste en reproducir en el marco de la asignatura de traducción el proceso de traducción que se da en la sociedad a partir de un encargo real a un traductor. Es cierto que el uso de este método tiene sus deficiencias y el proceso se reproduce solamente en la medida de lo posible a causa de las limitaciones temporales (un curso básico en las universidades polacas abarca tan solo 30 horas lectivas), la organización de cursos dentro de la universidad (una sesión presencial por semana más tutorías) y las normas internas establecidas para todas las instituciones escolares (el trabajo efectuado por los estudiantes en el marco del curso no es remunerado sino compensado en forma de nota [Rey & Cunillera, 2013, p. 167]). Sin embargo, múltiples elementos, tales como los plazos de entrega, las exigencias del cliente, la naturaleza del mismo texto o los derechos de autor, se pueden analizar y llevar a la práctica sin mayores dificultades. Esta introducción al futuro ámbito laboral es imprescindible para los aprendices de la traducción, ya que les permite aprender a solucionar los problemas que van más allá de la formación universitaria y del simple hecho de aprobar los exámenes. A nuestro parecer, también se encuentra bajo la influencia de la ideología que se manifiesta en la selección de encargos por ejemplo, tema al que dedicaremos el apartado 4.1.

## 1. MARCO TEÓRICO

En el presente estudio nos basaremos en las aportaciones del filósofo francés Louis Althusser, para quien los seres humanos alcanzamos el nivel de *sujetos* solo al ser interpelados por una ideología. La figura del *animal ideológico* sirve al filósofo para subrayar lo *espontáneo* y lo *natural* de esta condición (Althusser, 1988; todos los énfasis provienen del autor). De esta propuesta se puede inferir que en el contexto de la formación no existen los no sujetos. Es más, todos los maestros y alumnos que estamos involucrados en el proceso didáctico manifestamos constantemente

nuestra condición ideológica por el simple hecho de desempeñar nuestros papeles sociales.

Otro punto de referencia para nuestras reflexiones lo constituye la propuesta de Teun A. van Dijk, quien percibe la ideología como un conjunto de “creencias fácticas y evaluativas” (van Dijk, 2006, p. 71), representadas por una colectividad. El lingüista holandés hace hincapié en las opiniones y conocimientos grupales (instituciones, organizaciones, grupos informales) sin negar, no obstante, un rasgo de individualismo en los puntos de vista colectivos. De ahí que, al seguir asiduamente este enfoque, no podamos ver a un grupo de estudiantes como un todo de carácter monolítico y con las mismas expectativas, o esperar de ellos las mismas propuestas para solventar los problemas traductológicos solo porque tienen un capital cultural parecido. Tampoco podemos suponer que los que son más activos que otros en el aula (porque les gusta el protagonismo), sean portavoces de todo el grupo, por más homogéneo que parezca.

Finalmente, vamos a defender la idea de que la traducción es una tarea mucho más compleja, que va más allá de la redacción del texto meta. A este efecto, nos parece de sumo interés hacer referencia al enfoque manipulista, que ve la traducción como un hecho cultural involucrado ideológicamente. Susan Bassnett (1998, p. 123) indica una serie de “manipulaciones”, es decir, decisiones estratégicas de corte ideológico, tomadas en distintos momentos, empezando por la selección de textos para traducir, pasando por la aclaración del papel de la editorial, el establecimiento de las normas de traducción, la definición de los criterios y las estrategias del traductor, y terminando por la recepción del texto meta en la cultura de llegada. Las interrogantes de los manipulistas remiten inmediatamente a los sujetos que participan en el proceso, a saber: el cliente, el traductor y el receptor, y a los papeles que desempeñan en todas las fases de la realización del encargo: sus responsabilidades, objetivos y compromisos con los demás.

## 2. FORMACIÓN DE TRADUCTORES Y TRADUCTÓLOGOS

La diferenciación entre la formación de traductores y la formación de traductólogos en Polonia fue introducida por Maria Piotrowska en su monografía *Proces decyzyjny tłumacza* (2007). Según la investigadora, se trata de dos modelos de formación: la profesionalización de los traductores (e intérpretes), llevada a cabo en las escuelas de traducción o a nivel de maestría en las universidades, modelo bastante reciente; y la formación de traductólogos, realizada en las licenciaturas y maestrías en Filología, donde al lado de las especializaciones en Literatura, Lingüística o Didáctica de Lenguas Extranjeras existe también especialización en Traducción, en el marco de la cual el estudio de la traducción es más teórico que práctico (Piotrowska, 2007, p. 99). La diferencia primordial entre estos dos modelos consiste en los con-

ceptos de la preparación profesional, que deben ser distintos porque ni los perfiles de los candidatos ni los de los egresados son iguales. Sin embargo, como subraya Piotrowska, los traductólogos, es decir, los egresados de Filologías, incluso los que no optaron por la especialización en Traducción (que es considerada como método de enseñar la lengua extranjera en cuestión), alimentan el mercado polaco de traducción. Pese a la existencia de la formación profesional en Traducción e Interpretación y la acreditación de traductores por la sociedad TEPIS (Sociedad Polaca de Traductores e Intérpretes Jurados y Especializados), hasta hoy día esta situación apenas ha evolucionado y en 2016 se puede observar la misma tendencia.

Es obvio que la demanda del mercado laboral rebasa el potencial de las escuelas de traducción, de manera que, aprovechando esta situación, los traductólogos también ofrecen sus servicios. Por ello creemos que es necesario agregar a la formación de los traductólogos algunos conocimientos y habilidades que posteriormente les servirán de apoyo, al insertarse en el ámbito laboral. Por lo tanto, consideramos que la reproducción del proceso de traducción en el aula es un método útil para ambas formaciones. Esta propuesta pedagógica responde a las expectativas y necesidades de los estudiantes y de la sociedad y, adicionalmente, corresponde a las normas y estándares de la educación superior, incluidas en el documento *Estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*.

### 3. LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO

El enfoque recomendado en el apartado 1.3 de la parte 1 de los *Estándares y directrices...* propone centrar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en el alumno. Esta óptica compagina la dimensión cultural y social de la traducción como proceso, con la autonomía del alumno como sujeto activo (Piotrowska, 2007; Lazo & Zachary, 2008). En la práctica metodológica a nivel universitario, este paradigma de corte sociológico y constructivista –por más útil, beneficioso y pragmático que sea– sigue siendo difícil de implantar. A nuestro parecer, el alumnado polaco, aunque mucho más autónomo actualmente que hace veinte años (nos referimos a nuestra experiencia como egresada del nivel preuniversitario), manifiesta todavía mucha necesidad de ser guiado en el proceso pedagógico. Algunos estudiantes no saben trabajar de manera independiente, por tratarse de una competencia que muchos de ellos no tienen la oportunidad de desarrollar en otros niveles de la formación, antes de ingresar a la universidad. Otros, aún más ortodoxos, prefieren el papel de receptores de fórmulas y soluciones hechas, por lo que les cuesta mucho trabajo “digerir”, por ejemplo, la negociación de significados durante el análisis que precede la etapa de la redacción del texto meta y sigue la lectura de textos teóricos. El ejercicio sigue siendo un modelo tradicionalista de estímulo-respuesta, en el cual el profe-

sor sigue desempeñando su papel de la máxima instancia. Incluso hay alumnos que no solamente tienen una mínima participación, sino que se impacientan por considerar la negociación de significados como una etapa redundante.

Como resalta Christina Lachat Leal (2005)

Incluso en los métodos que tratan de implantar un enfoque centrado en el alumno y dejar que el estudiante desarrolle sus propias estrategias de resolución de problemas, la metodología seguida sigue siendo la de estímulo-respuesta. (p. 111)

Diez años después de esa constatación, no notamos diferencias significativas en las expectativas y posturas del alumnado, lo cual nos permite llegar a la conclusión de que la autonomía del alumno es un objetivo que está aún por alcanzar.

#### 4. LA REPRODUCCIÓN DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN EN EL AULA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

En el marco de un curso-taller de traducción es posible reproducir el proceso de traducción, diseñando el programa del curso en función de las fases de la realización de un encargo real. Evidentemente, ciertos aspectos profesionales son difíciles de plantear: por ejemplo, no se puede encargar a los estudiantes un texto muy largo, dada la temporalización del curso, o no siempre se puede proponer que los estudiantes trabajen en equipos si el número de personas del grupo no lo permite.

##### 4.1. SELECCIÓN DEL *CORPUS* TEXTUAL

La selección del texto para traducir es una consecuencia natural de las metas que el profesor se propone alcanzar. Aunque proponer el mismo texto a un grupo casi siempre heterogéneo sea una idea criticada por los teóricos y prácticos de la traducción, no estamos del todo de acuerdo con esta opinión. Primero, rechazar este tipo de selección significaría una reestructuración de los programas de estudio, y se tendría que hacer hincapié en tutorías muy personalizadas, lo cual en la realidad –no solamente polaca– sería problemático. Segundo, proponer el mismo texto a un grupo de estudiantes con distinto capital cultural y nivel de conocimientos es bueno, porque permite una confrontación gracias a la cual pueden darse cuenta de sus diferencias. La misma confrontación puede dar cabida a un debate muy enriquecedor, ya que se destacan varias perspectivas de interpretación, derivadas de la visión individual que tienen del mundo los sujetos ideológicos que forman el grupo.

Los textos elegidos por el profesor en función de sus objetivos deben ser lo suficientemente complejos temática o ideológicamente. Solo un corpus de estas características da la oportunidad de realizar ejercicios de traducción enfocados en la reso-

lución de problemas traductológicos. Otra condición indispensable es que nuestro texto no discrepe demasiado de los que circulan en el mercado de traducción real. Desde el principio de la formación hay que familiarizar a los aprendices de la traducción con un *corpus* auténtico (tipos de textos que normalmente se encargan).

En el aula de traducción el maestro debe convertirse, si no en el cliente, al menos en su representante<sup>1</sup>, que son los actores más importantes del proceso de traducción. Aunque ninguno de ellos sepa nada de traducción, siempre son capaces de decir para qué necesitan la traducción del texto preciso que nos encargan: para servirse del texto meta como fuente de la información que van a citar; para usarlo como traducción jurada, es decir, como un documento oficialmente reconocido como equivalente al original; para publicarlo en los medios de comunicación, etc. Esta especificación o el escopo de la traducción es esencial para que el traductor sepa qué estrategia tiene que escoger en cada caso.

Otro aspecto de carácter textual y metodológico del *corpus* elegido es el tamaño del texto para traducir. El profesor puede seleccionar fragmentos o un texto completo, porque ambas opciones pueden resultar eficientes, de acuerdo con los objetivos que se pretendan alcanzar. Las dos opciones requieren el conocimiento del texto entero. En esta etapa del proceso de traducción, se puede ejemplificar perfectamente la idea de la “manipulación”, es decir la decisión que los teóricos de la traducción, específicamente los manipulistas, califican como una coacción traductora (Bassnett, 1998). A partir de la primera etapa se puede visibilizar a los actores que realmente toman las decisiones. Uno de ellos es el propio cliente, de quien depende qué texto vamos a traducir. Además, el cliente mejor orientado que sabe cuál es el contenido del texto encargado puede especificar qué partes deben traducirse. También puede reservarse el derecho a cortar, corregir o ajustar el texto de llegada, todo esto en función de sus intereses (por ejemplo, la orientación política de la revista que representa).

Todo el abanico de expectativas del cliente debe especificarse en el contrato firmado por ambas partes. Merece la pena presentar un ejemplo de contrato auténtico para poder discutir con el grupo las cláusulas más importantes: la forma de entregar el original por parte del cliente (o contratante), la forma de entregar el producto (soporte electrónico o/e impreso, formateado según lo desea el cliente), plazos de realización precisos (ejecución por etapas o plazo de entrega del texto completo), plazos de corrección de estilo (cuando el cliente es una editorial), la remuneración (aunque en el contexto escolar no tiene lugar, vale la pena compartir con los estudiantes nuestro conocimiento del mercado en términos de cotización *versus* la direc-

---

<sup>1</sup> En la mayoría de los casos, el cliente no sabe en qué consiste la traducción. El encargo consta de la entrega del texto original al traductor y de la determinación de la fecha de entrega del texto meta. El cliente espera recibir un producto de calidad dadas las competencias del traductor de las cuales tampoco sabe mucho. Raras veces el cliente interviene en el proceso de la redacción del texto meta, a menos que se trate de una editorial o una agencia de traducción que evalúan el producto antes de entregarlo al cliente.

cionalidad de la traducción, por ejemplo). La revisión de un contrato auténtico permite a los novicios orientarse en los criterios que rigen el mercado de la traducción. Realmente muy pocas personas adquieren una experiencia profesional de este tipo siendo todavía alumnos. A lo largo de casi quince años de trabajo como profesora de traducción, solo un estudiante nos pidió consulta al respecto. De ahí que consideremos pertinente anticipar esta situación profesional y analizar un ejemplo de contrato.

#### 4.2. ANÁLISIS DEL TEXTO DE PARTIDA

El análisis textual y la redacción del texto de llegada es la etapa del proceso de traducción donde más se visibiliza el aspecto ideológico de la tarea traductora. La lectura de cualquier texto consiste en descifrar el mensaje o interpretar el punto de vista ajeno en función del propio. Por lo tanto, la discusión en grupo propicia un intercambio espontáneo de interpretaciones individuales hechas por los sujetos ideológicos, que no solamente contribuye a una lectura más completa, sino también permite negociar los significados puntuales y el sentido del texto en su totalidad. Las microdecisiones tomadas en el momento de interpretar los semas van acompañadas de la reflexión traductiva, que es lingüística e ideológica a la vez. El debate de carácter lingüístico hace posible la detección de ciertas deficiencias en la lengua de partida cuando el alumnado tiene problemas para descifrar el significado de ciertas partes del texto o de las unidades de sentido. La presencia de otros lectores-interpretadores ayuda a comprender los fragmentos más confusos gracias a su más avanzado nivel de conocimiento de la lengua. Así, las lagunas en la comprensión individual del texto se nivelan en el grupo: los alumnos aprenden unos de otros.

En cuanto al papel del profesor, Rey & Cunillera (2013) subrayan que este debería “favorecer interacciones entre los estudiantes y [...] activar los mecanismos que permiten aprovechar las sinergias de grupo” (p. 172). En este sentido, el profesor modera la discusión, sirve de apoyo cuando surgen las dudas, dando, sin embargo, prioridad al protagonismo del estudiantado. Por otro lado, Lachat Leal (2005) tiene mucha razón cuando insiste en que la autonomía del alumno no significa que el “aprendizaje sea individual, sino que se enmarca en un contexto educativo, el aula, el seminario y las tutorías, en el que el docente asume el papel de apoyo a ese proceso” (p. 109).

En suma, en la situación presentada anteriormente, la comunicación es multidireccional en términos del proceso de cognición y creatividad. La interacción privilegia también el desarrollo de ciertas habilidades como la defensa de la interpretación individual del texto cuya lectura pragmática es capital para la redacción del texto meta.

En este apartado consideramos importante argüir que la lectura del texto de partida constituye el meollo del asunto traductivo. Su interpretación y reproducción en la lengua meta son acciones inseparables. La lectura crítica es una competencia no siempre suficientemente adquirida en las etapas educativas previas a los estudios

universitarios. En consecuencia, los estudiantes manifiestan cierta reserva frente a los ejercicios de este tipo y consideran un análisis detallado del texto original como prescindible. No obstante, las deficiencias en esta competencia van más allá del proceso didáctico. Las limitaciones temporales simplemente no permiten incluir cualquier tipo de texto en el *corpus* estudiado en el marco del curso. Insistir en la identificación de distintos géneros textuales, los métodos de leer el texto críticamente en función de los objetivos de la traducción, la detección de los aspectos lingüísticos relevantes (temática, terminología), el establecimiento de la estrategia de traducción (documentación, textos paralelos, necesidad de consultar expertos) y la reflexión sobre el contexto de recepción, proveerán a los futuros traductores de la metodología adecuada y suficiente para que puedan efectuar un análisis de todo tipo de texto en su práctica profesional.

Un aspecto textual más que se debe tomar en consideración es el uso de textos teóricos sobre la traducción como apoyo al aprendizaje. Lazo & Zachary (2007), entre otros, recomiendan compaginar “una formación práctica junto con una reflexión teórica acerca del proceso de traducción” (p. 174). Aprender de otros traductores, de los teóricos o investigadores en traductología es beneficioso siempre y cuando los aprendices apliquen su competencia lectora e identifiquen el punto de vista del traductor o autor; en pocas palabras: que sean capaces de descifrar las manipulaciones ideológicas y formales de los reescritores. Al exponer la importancia de los reescritores, André Lefevere (1992) arguye lo siguiente:

Whether they produce translations, literary histories or their more compact spin-off, reference works, anthologies, criticism, or editions, rewriters adapt, manipulate the originals they work with to some extent, usually to make them fit in with the dominant, or one of the dominant ideological and poetological currents of their time. (p. 8)

Tomando en cuenta el criterio de la selección de textos y el de las manipulaciones efectuadas, la práctica de la lectura tiene que ser reforzada por el énfasis que se ponga en lo ideológico y lo formal. La manipulación ideológica, como señala Wilson Orozco (2009), se refiere a las decisiones de “escoger, promover, leer o priorizar ciertos textos en detrimento de otros”, en función de sus propias “creencias, concepciones y formas de ver el mundo”; la manipulación formal, a su vez, significa “la intervención directa sobre un texto, al cambiarlo, modificarlo o atenuarlo” (p. 43). Pongamos como ejemplo el artículo científico del autor citado, Wilson Orozco. Al servirse del texto “Manipulación ideológica y formal en la traducción literaria de Pablo Montoya Campuzano” (publicado en *Íkala, revista de lenguaje y cultura*), se pueden compaginar varios objetivos didácticos. Entre otros se puede explicar el enfoque manipulista que constituye el punto de referencia para el investigador-reescritor y de la metodología aplicada por él en el análisis de la obra traductora de Pablo Montoya Campuzano. Se puede conocer la trayectoria profesional del traductor literario-reescritor en cuestión o discutir el contenido de sus comentarios

citados en extenso en el artículo, poniendo énfasis, por ejemplo, en el uso del “vosotros” o “ustedes” en la traducción del francés al español de Colombia, para dar solo este ejemplo de múltiples posibilidades que ofrecen dichos comentarios<sup>2</sup>.

#### 4.3. REDACCIÓN DEL TEXTO META

En la práctica de la traducción los alumnos pueden redactar su texto meta de manera individual o grupal. Sin embargo, esta etapa del proceso de traducción, en la mayoría de los casos, es trabajo de una sola persona. Independientemente de la modalidad propuesta por el maestro, desde el principio los aprendices de la traducción deben ser conscientes de que la redacción es un proceso durante el cual se negocian los significados y, al mismo tiempo, se establece el grado de equivalencia de las soluciones propuestas. El resultado de esta negociación (es decir, el texto meta) será contrastado con el texto de partida a nivel de equivalencia de unidades de sentido, que son puntuales pero construyen el sentido global del texto como unidad de traducción.

Se puede sugerir a los estudiantes que su estrategia de traducción incluya un análisis del texto original, luego una comparación de la traducción con el texto de partida y finalmente una evaluación del producto-texto meta, según los parámetros que propuso Juliane House (2015), sirviéndose del concepto de la estructura semiótica de la situación de Michael Alexander Kirkwood Halliday (1978).

En el esquema House, el “Field” (Campo) se refiere al tema, al contenido del texto y a la problemática tratada. El texto puede presentar diferentes grados de generalidad y el vocabulario puede caracterizarse por diferentes grados de especialidad. El “Tenor” (Tenor) remite al emisor, al receptor y a la relación entre ellos que se manifiesta en términos del poder y la distancia social. Otro factor que interviene es el de la “carga emocional” (énfasis de House). El mismo campo incluye el origen geográfico y social del autor, así como su época; su punto de vista frente a la temática del texto; y el estilo del texto. El “Mode” (Modo) “medium” (medio) se refiere al canal simple (texto para leer) o al canal complejo (texto para ejecución oral). La “participation” (participación), a su vez, también puede ser simple (monólogo sin receptor explícito) o compleja (con receptor explícito de distintas expectativas) (House, 2015, p. 64).

---

<sup>2</sup> “[...] rechazamos categóricamente: el uso del ‘vosotros’. Lo hicimos, porque éramos traductores colombianos, porque ese ‘vosotros’, para nosotros, tenía otra significación. Afortunadamente aceptaron nuestras razones, porque la traducción también es una opción social y política. Yo creo que los trabajos que yo he hecho están muy influenciados y muy permeados también, de alguna manera, por esas actitudes políticas o por esa conciencia política que me da mi condición de colombiano. No estoy negando, en absoluto, las voces, la musicalidad o la poesía del ‘vosotros’; pero me parece que, como lectores latinoamericanos, ese ‘vosotros’ tiene una fuerte carga colonial. También cuando traduje *El spleen de Paris*, de Baudelaire, me negué a emplear el ‘vosotros’, a pesar de que Baudelaire usa un *vous* que de alguna manera tiene mucha proximidad con el ‘vosotros español” (Orozco, 2009, pp. 46-47).

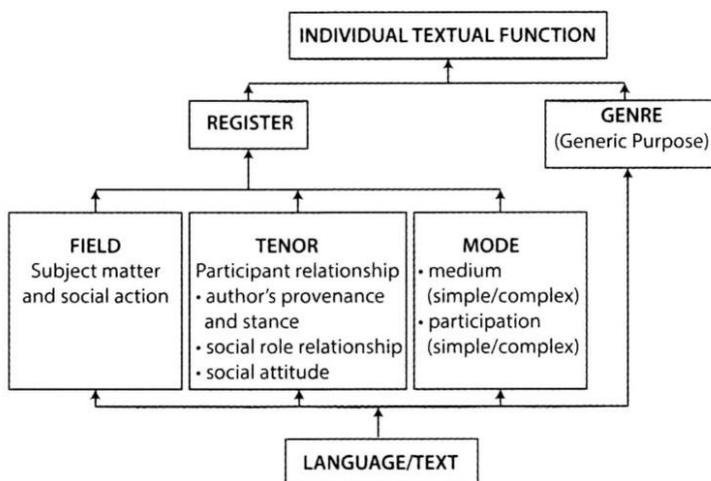


Fig. 1. Esquema del análisis del texto original, de la comparación del texto meta con el original y de la evaluación del texto meta (House, 2015, p. 65)

En el esquema de House resalta el hecho de que las categorías de Campo, Tenor y Modo no llevan directamente a la función individual del texto (ideas y punto de vista personal), sino a través de las categorías de Género y Registro. El Género significa que el texto meta tiene que cumplir la misma función genérica que el texto de partida, mientras que el registro indica que el texto meta debe ubicarse al mismo nivel de la variedad lingüística que el original (House, 2015, p. 64).

Obviamente, todos estos parámetros del texto de partida deben ser analizados con los estudiantes de manera detallada y durante el proceso de traducción de todos los textos escogidos para traducir.

#### 4.4. ENTREGA Y RECEPCIÓN-EVALUACIÓN

En el contexto escolar es muy importante explicar al estudiantado cuáles son los criterios de evaluación del producto entregado. El sistema de puntos y porcentajes que miden el rendimiento del estudiante y su adquisición sistemática de competencias a lo largo del semestre (la unidad básica de evaluación), impone al docente la aplicación de criterios rígidos. Sin embargo, estos siempre pueden complementarse con la evaluación descriptiva de los avances en el aprendizaje y las recomendaciones sobre cómo mejorar su competencia traductora.

A fin de preparar a los alumnos para prestar los servicios de traducción en el mercado laboral, es necesario advertirles que la traducción debe pasar por un control de calidad que puede abarcar parámetros generales y/o parámetros particulares internos (empresa, agencia de traducción, editoriales). Esta subetapa de la evaluación

tiene lugar antes de que el producto llegue al cliente y es posible que termine con la autocorrección obligatoria por parte del traductor o el rechazo del producto.

En el aula de traducción, la etapa de la evaluación de textos meta adquiere una gran importancia. Es recomendable llevar a cabo la autoevaluación cierto tiempo después de haber redactado el texto meta y antes de entregarlo al profesor, ya que la distancia temporal permite una lectura más crítica de su propia producción. Después del plazo de entrega, vienen otras formas de revisión, tales como la reflexión traductiva en el aula, que abarca las observaciones de cada alumno acerca de su trabajo individual; la visión crítica común de las soluciones aplicadas en las versiones individuales, que permite a los estudiantes defender sus conceptos puntuales y compartir con los demás las soluciones más acertadas; finalmente la evaluación por parte del profesor, que puede comentar los textos meta escogidos en función de las soluciones que merece la pena aclarar en el foro, y/o personalizar la retroalimentación según las necesidades individuales.

Por su experiencia en el aula Rey & Cunillera (2013) proponen someter las propuestas a una evaluación cooperativa de los demás alumnos, y a la evaluación por parte del profesor para que este pueda “orientar la reflexión y, eventualmente, enmarcarla en un planteamiento más teórico” (p. 165). Una referencia a la teoría de la traducción o a un estudio de caso puede ser provechosa, pero la orientación profesional nos parece aún más importante. Sugerimos incluirla en la etapa de la evaluación, especialmente en el caso de la resistencia de los alumnos a cualquier intervención en sus textos. Es esencial que los futuros traductores sepan que no son los únicos participantes del proceso de traducción y que sus textos siempre se someterán a revisión, aunque sea fragmentaria, y que la intervención por parte del contratante (sus correctores de estilo o sus revisores del contenido) puede ser significativa. A lo largo de la revisión del texto y, en consecuencia, de las modificaciones introducidas, el texto puede sufrir cambios ideológicos y formales.

Por lo tanto, sería interesante problematizar el tema del texto meta como resultado del trabajo realizado en equipo, aunque no siempre sea cooperativo. Por ejemplo, la traducción polaca de la novela *El paraíso en la otra esquina* de Mario Vargas Llosa es un buen ejemplo para ilustrar las discrepancias ideológicas entre el texto de partida y el de llegada: un estudio contrastivo desvela varias atenuaciones en el texto meta que se deben a la selección del vocabulario y que disminuyen la intensidad de las creencias y comportamientos de Flora Tristán y Paul Gauguin. Sin embargo, ni siquiera la lectura contrastiva de ambas versiones lingüísticas permite aclarar o medir la participación de los sujetos ideológicos, como la traductora Danuta Rycerz, el editor Dariusz Żukowski y las correctoras de estilo Magdalena Kędzierska y Małgorzata Poździk, en la forma acabada del texto meta. Asimismo, es imposible determinar en qué etapa de la traducción se llevaron a cabo las manipulaciones detectadas (cf. Kasperska, 2013).

Otro aspecto profesional que hay que destacar y comentar con los estudiantes es el tiempo dedicado a la redacción del texto meta, incluido el tiempo necesario para

informarse sobre la especialidad del texto. Los que piensan optar por el trabajo de traductor tienen que tomar en cuenta la relación coste/beneficio para evaluar la rentabilidad de su labor. Un ejemplo de la práctica profesional del profesor puede dar al menos una idea sobre la relevancia del factor temporal y de la competencia instrumental para el proceso como tal (la capacidad de informarse rápidamente sobre el campo de especialidad dado), además de anticipar las decisiones respecto a los plazos de entrega estipulados en el contrato.

## CONCLUSIONES

Como señalan Lazo & Zachary (2007), es esencial “involucrar a los estudiantes activamente en el proceso de aprendizaje”, lo cual se puede lograr gracias al *corpus* textual interdisciplinario y al “entrenamiento en una metodología de trabajo eficiente que les permita aplicar sus conocimientos y las competencias adquiridas” (p. 174). Es indispensable que los alumnos sepan de las (sub)competencias traductoras requeridas en el mercado laboral para entender que su formación tiene que ser integral y que ellos mismos son los sujetos ideológicos que construyen sus conocimientos y competencias.

Sin duda alguna, el aula visibiliza el diálogo intercultural que requiere una negociación de significados y revela las concesiones hechas a favor de la cultura de partida o la de llegada. Es un espacio en el que están presentes tan solo el profesor y un grupo de alumnos, pero también se toma en cuenta a otros sujetos ideológicos que participan en el proceso traductor, a saber: el cliente, los revisores que controlan la calidad del trabajo y el receptor. Además, a lo largo del análisis del texto original y la redacción del texto meta se toman muchas decisiones en función de las expectativas del cliente, especificadas en el contrato, en función de la finalidad del texto, y con el beneficio de las conclusiones sacadas de la discusión con el grupo. Finalmente, el aula es también un espacio en el que se forjan las estrategias de traducción, utilizadas luego en el ámbito profesional.

El vínculo entre el proceso de traducción y la ideología se hace aún más patente en el aula, donde más sujetos ideológicos se expresan según su propia visión del mundo y competencia extralingüística. Es más, en función de otros participantes en el proceso de traducción pueden adoptar actitudes distintas.

Es obvio que la mejor forma de aprender a traducir es hacerlo por medio de la práctica de traducción. Sin embargo, es todavía más conveniente y útil ilustrar el proceso traductor, proponiendo a los estudiantes pasar por todas sus etapas. Si por alguna razón el contexto de la universidad no permite efectuar un proceso auténtico, es decir, llevar a cabo un encargo real, incluso una simulación de dicho proceso propicia el acercamiento a la futura práctica profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bassnett, S. (1998). The Translation Turn in Cultural Studies. En: S. Bassnett & A. Lefevere (Eds.), *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation* (pp. 123-140). Clevedon: Multilingual Matters.
- van Dijk, T. A. (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria* (trad. de L. Berrone de Blanco, 2ª ed.). Barcelona: Gedisa (Serie CLADEMA).
- Estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)* (trad. ACPUA). Disponible en [http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish\\_by%20ACPUA.pdf](http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ACPUA.pdf)
- Halliday, M. A. K. (1978). The sociosemantic nature of discourse. En: *Language as social semiotic* (pp. 128-151). London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- House, J. (2015). *Translation Quality Assessment. Past and Present*. London & New York: Routledge.
- Kasperska, I. (2013). Ideologia w przekładzie: kilka przypadków mikrointerpretacji w powieści *Raj tuż za rogiem* Maria Vargas Llosy. En: M. Potok & J. Wachowska (Eds.), *Mario Vargas Llosa – w kręgu twórczości* (pp. 175-201). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lachat Leal, C. (2005). Nuevos retos didácticos en el Espacio Europeo de Educación Superior: Autonomía del estudiante de Traducción. En: M. L. Romana García (Ed.), *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005* (pp. 106-114). Madrid: AIETI. Disponible en [http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI\\_2\\_CLL\\_Retos.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_CLL_Retos.pdf)
- Lazo, R. M. & Zachary, M. (2008). La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante. *Onomázein*, 17 (1), 173-181.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London & New York: Routledge.
- Orozco, W. (2009). Manipulación ideológica y formal en la traducción literaria de Pablo Montoya Campuzano. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14 (21), 39-55.
- Piotrowska, M. (2007). *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Rey, J. & Cunillera, M. (2013). Metodología de proyecto y aprendizaje cooperativo en traducción: una aplicación en el marco de un encargo real. *Hermeneus*, 15, 161-190.

