

“Componentes teóricos” en
la formación de traductores
en Chile: ¿una verdadera
herramienta de traducción?

Malena Samaniego Salinas
Universidad Católica de Temuco, Chile.

Introducción

Si bien la formación de traductores es una actividad que ya constituye una "profesión" por derecho propio (Dollerup, 1996:18), el camino recorrido a la fecha en cuanto a sistematización de experiencias, teorización y evaluación de su aplicabilidad no supera las tres décadas en el viejo continente. En la económicamente desprotegida academia chilena –al menos en el plano de las humanidades y ciencias– mi experiencia de cuatro años como traductora-docente y directora del programa de formación de traductores de inglés a español a nivel de pre-grado en la Universidad Católica de Temuco indica que aún nos quedan muchas cosas por hacer en cuanto a adaptar, a la práctica docente cotidiana de nuestra realidad local, los hallazgos que presentan los más recientes estudios europeos y norteamericanos sobre enseñanza de la traducción.

Pese a lo anterior, respecto de cómo traspasar a nuestros estudiantes aquel complejo "saber-hacer" comunicativo e intercultural que implica la actividad traductora, la práctica cotidiana –austera o acaudalada– arroja conclusiones similares: ante un marco temporal restringido para la adquisición de las habilidades que permiten la traducción y a menudo importantes lagunas cognitivas, lingüísticas y generales, por parte de los aprendices (Gémard, 1996: 498-499), resulta recomendable combinar la práctica de la traducción con una cuota de elementos teóricos cuya finalidad sea respaldar dicha práctica, es decir, apoyar aquella constante y no pocas veces "torturante" toma de decisiones en que consiste la labor del traductor¹. No se trata pues de "complejos modelos empíricos", sino de ideas que actúen como "pautas orientadoras que le permitan [al traductor] organizar el fenómeno [de la transferencia] y a las cuales pueda acudir cuando topa con la opacidad de ciertos enunciados" (Tricás, 1995:54).

Ante la actual realidad académica chilena, escenario de una verdadera proliferación de las carreras de traducción e interpretación, particularmente concentrada, desde mediados de la década pasada, en las universidades regionales, la presente intervención propone replantearnos una vez más cuál es el tipo de "teoría" sobre la traducción que realmente contribuye al desarrollo de las habilidades "translatorias" de nuestros estudiantes, cómo hemos de trabajar con ellos dichos elementos teóricos para que los perciban como realmente relevantes para el mejoramiento de sus producciones y cuáles son las falencias y fortalezas de los grandes estudios realizados a la fecha sobre el tema, respecto de nuestro quehacer docente cotidiano y local.

De manera muy genérica, aunque sin faltar a la verdad, hoy parece posible afirmar que los aportes más útiles realizados al tema de la enseñanza de la traducción consisten en las distintas propuestas didácticas que emanan fundamentalmente de las dos grandes escuelas "comunicativas" (Tricás, 1995:55) de la traductología moderna, a saber, la funcionalista germana y su "teoría del escopo" (Reiss/Vermeer, 1984) y

1- Ver, al respecto, los múltiples testimonios y reflexiones reunidos a la fecha sobre enseñanza de la traducción, fundamentalmente en conferencias internacionales recopiladas por la editorial Benjamín: Dollerup/Loddegaard, 1992; Dollerup/Lindgaard, 1994; Dollerup/Appel, 1996 y Snell-Hornby, et al, 1994, entre otros.

aquella de origen galo que dio vida a la "teoría interpretativa del sentido" (Seleskovitch/Lederer, 1984). En el marco del funcionalismo nacen las propuestas didácticas de Nord (1991) y Kussmaul (1995) y de la escuela "del sentido" se inspiran, al menos en parte, los aportes de Delisle (1980), Durieux (1990), Giles (1995) y Tricás (1995). En la medida en que estos trabajos llevan todos la impronta de la experiencia profesional y pedagógica, han sido, en efecto, muy significativos para el perfeccionamiento de la formación de traductores. Sin embargo, pese a ser cada vez más funcionales y realistas –en el sentido de una creciente consideración de las necesidades concretas de quien se apresta para el ejercicio profesional de la traducción– según mi experiencia, estas propuestas no constituyen una solución definitiva al desafío diario que plantea el aula chilena en materia de selección y combinatoria de elementos teóricos que realmente mejoren las traducciones de nuestros estudiantes.

En mi opinión, ello se debe a que, más que manuales didácticos dirigidos al estudiante propiamente tal, estos trabajos suelen ser la expresión de voces particulares (es decir, relativamente excluyentes de otras miradas) en el marco de un debate académico sobre la teoría y enseñanza de la traducción, que no siempre consideran las condiciones de interlocución propias de otros lectores que no sean los pares con los que dichas voces están en diálogo. Si bien estoy consciente de que los autores de estos trabajos son efectivamente docentes de la traducción y que sobre ello se fundan sus propuestas (¡cosa que valoro mucho!), creo que, en el tipo de texto que producen, se muestran como académicos dedicados fundamentalmente a validar dichas propuestas desde un punto de vista teórico-metodológico, más que a enseñarles a estudiantes a perfeccionarse por medio de la teoría. En la medida en que me parece que dichas obras carecen también de una dimensión técnica que ejemplifique de manera exhaustiva la aplicación de sus postulados teórico-metodológicos y, de esta manera, le enseñe al profesor a gatillar dicho perfeccionamiento, me parece que las propuestas didácticas en cuestión tampoco han considerado debidamente la posibilidad de que el perfil particular (en cuanto a bagaje cognitivo y formación) de los docentes responsables de la formación de traductores no sea el de los propios autores de estos trabajos o el de sus colegas.

No obstante, me interesa destacar que estas observaciones en lo absoluto pretenden quitar valor a los trabajos mencionados. En primer lugar, lo que en estos textos he experimentado como "falencia" para su aplicación directa en el aula chilena, podría objetarse bajo el predicado de que no buscan ser un manual para el estudiante propiamente tal, sino más bien lo que he indicado: un aporte a la discusión teórico-metodológica general que para mí, en lo particular, ha sido enormemente iluminador como fundamento epistemológico de una didáctica de la traducción. En segundo lugar, al destacar siempre la dimensión comunicativa de la actividad traductora profesional y, por ello, tanto los elementos contextuales que condicionan la traducción en tanto acción comunicativa y determinan los rasgos del producto solicitado al traductor profesional² como los hallazgos más recientes de la lingüística textual, respecto de qué elementos del texto dan vida al sentido

2- Para un resumen del enfoque funcionalista ver Nord, 1997.

que el traductor debe comunicar³, las propuestas que emanan de las teorías traductológicas comunicativas resultan, desde toda perspectiva, valiosas para el replanteamiento de estrategias didácticas, que efectivamente, respondan a las realidades laborales y pedagógicas actuales, hecho que algunos consideran un "cambio paradigmático" imprescindible para un futuro auspicioso de la formación de traductores. (Vermeer, 1994:15)

Sin embargo, sin desmerecer este avance, propongo dar un paso más y traducir estos esfuerzos a una pauta didáctica más específica respecto de cuáles son los contenidos teóricos que puedan mejorar la habilidad traductora, pero también más adecuada al contexto socio-cultural y cognitivo particular tanto de los estudiantes que se pretende finalmente beneficiar como al de los profesores que deben llevarlas a la práctica. En una primera etapa de lo que sigue, analizaré estos aspectos con algo más de profundidad a la luz de nuestra experiencia docente en la Universidad Católica de Temuco, para luego ver lo que esto significa para la selección de elementos teóricos para la práctica traductora.

De la historia de la traductología a una combinación de los enfoques funcionalista y argumentativo de la traducción

Una de las falencias recién expuestas respecto de las obras sobre didáctica de la traducción que de alguna manera impiden que se puedan considerar como una herramienta directa y eficaz para el perfeccionamiento de la habilidad traductora en el aula chilena es su carácter "mono-teórico". Las obras que tengo en mente al hacer esta observación son en realidad las de Nord (1991), Kussmaul (1995) y Tricás (1995) y la experiencia que relato a continuación me lleva a abogar por que la selección de los elementos teóricos de los primeros cursos de práctica de la traducción en un programa de pre-grado en una realidad similar a la chilena conste de una combinación de dichos enfoques.

Sin desmerecer lo que hoy esté en gestación en algunos de los programas universitarios más nuevos del país en materia de investigación en traducción y temas afines, creo que tuve la suerte de formarme (1987-1991) como traductora durante una especie de momento cúlpe de los estudios de esta disciplina en Chile (entre la segunda mitad de los años ochenta y mediados de los noventa, aproximadamente), en ese entonces protagonizados por las docentes del Programa de Traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile, mi alma mater. Esos años marcaron el inicio de un fuerte contacto con colegas en el extranjero, se comenzó a publicar y participar de foros internacionales y por sobre todo, se intentó comenzar a llevar al aula las reflexiones que gatillaban dichos intercambios. A esto y mis queridos maestros, debo mi cariño e interés en la dimensión teórica de la práctica traductora y su enseñanza.

3- Para un resumen del aporte de los enfoques lingüísticos textuales a los modelos traductológicos "comunicativos" ver Tricás, 1995: 50-63.

Sin embargo, a lo visto en teoría de la traducción aún le faltaba mucho ordenamiento y sistematización. Fuera de un valioso esfuerzo por concentrar, en el único curso de teoría (totalmente desligado de la práctica) de la malla curricular, una reseña histórica de los planteamientos de distintos teóricos de la traducción, ordenada cronológicamente (por etapas delimitadas según criterios epistemológicos) (Hörmann/Cabrera, 1999), recuerdo los demás elementos teóricos abordados en la carrera como destellos fugaces y algo descontextualizados de ideas en gestación, según los invitados de turno que tuviera el Programa de Traducción de la Universidad⁴.

Por otra parte, sentí siempre que la idea de la traducción que imperó en mi formación era fundamentalmente mecánica, algo aleatoria, intuitiva, no reflexiva o al menos no sistematizable. Si éste no podía ser el caso de mis profesoras que comenzaban a imbuirse de ideas didácticas contrarias a esta postura, sí lo fue entre el grueso de mis compañeras. Más grave aún, era el corolario lógico de una metodología de trabajo que por lo general descansaba casi únicamente en la ejecución y revisión de traducciones con muy escasas instancias de recapitulación de problemas similares y posibles soluciones comunes.

Fue sobre la base de esta experiencia que, varios años más tarde, enfrentada a la oportunidad de la docencia y con algo de experiencia profesional a cuesta, decidí concentrarme en pregonar el ideal del "traductor pensante", por ofensivo y obvio que ello pueda resultarnos a muchos integrantes del gremio. Si bien el currículum al que me integré en la Universidad Católica de Temuco incluía, al igual que en la Pontificia Universidad Católica de Chile en Santiago, un curso de historia y teoría de la traducción y en vista de que, dictado en primer año, los estudiantes poco parecían asimilar de los contenidos de este curso, decidí retomar en mis cursos prácticos algo de teoría. De todo el abanico de posibilidades entonces a mi alcance (1997) y dada mi experiencia como alumna, estimé que lo más útil para gatillar esta tan necesaria actitud reflexiva en mis estudiantes era el trabajo de la corriente funcionalista que insistía en la consideración del texto como unidad comunicativa y, en consecuencia, dependiente de la cultura, situación en la que opera el mensaje así como de la intensión con que se envía, tanto el mensaje original y como el de la traducción. Pensé que ésta sería una manera de potenciar los recursos de mis alumnos para la toma de decisiones y con ello la consecuente seguridad de sus aciertos. En discusión con mis colegas, decidimos eliminar el curso de historia e integrar una selección más o menos organizada de elementos teóricos a los cursos de traducción, con lo que denominamos los dos primeros cursos semestrales de práctica traductora "Teoría y Traducción" I y II. Así, elaboré un programa de trabajo que, a partir del postulado indiscutible de que la traducción es un acto particular de comunicación inter-cultural, social y culturalmente situado, planteaba que las principales herramientas de traducción en el plano teórico eran 1) el reconocimiento de los participantes reales de este tipo de acto comunicacional, 2) la consiguiente importancia del contrato de traducción (*Übersetzungsauftrag* o *Translation brief* (Nord, 1991 y 1997)) y 3) el análisis del texto a partir del modelo de Nord (1991) en su dimensión interna y externa.

4- Recuerdo haber escuchado, en no más de dos años y sin sopesar entonces la importancia de sus contribuciones, a Robert Larose, Jean Claude Gémard, Frank Königs, Bensoussan, Annie Brisset, entre otros.

Un día en el que retomaba una vez más los postulados del enfoque funcionalista para intentar demostrarles a mis alumnos que un error cometido se debía a una aplicación fallida de estos criterios funcionales de la comunicación, una estudiante muy aplicada, obviamente agobiada por una mala calificación, dejó aflorar su rabia y saturación con "la cháchara de la función del texto, de dónde, cuándo, para quién y qué se escribe... ¡si igual no impide cometer errores!". Mayor fue mi sorpresa, cuando al poco tiempo, atenta y preocupada por lo que ocurría, me di cuenta de que, pese a lo bien que los estudiantes habían asimilado la importancia de la contextualización del mensaje para la labor de traducción (comenzamos practicando con la traducción de textos publicitarios donde el asunto es muy obvio) y pese también a que nunca hubiéramos dejado de lado el análisis de los "factores internos" del texto, es decir la forma lingüística del texto propiamente tal, se había producido en mis estudiantes una total disociación de los elementos lingüísticos y extra-lingüísticos. Con ello, corrían obviamente el riesgo de no lograr poner el postulado teórico que busca terminar con la traducción meramente lingüística y descontextualizada al servicio de una toma de decisiones acertada al reconstruir el texto meta.

Comprendí la rabia aquella de mi alumna para con la teoría que le estábamos entregando. ¡Dado su bagaje cognitivo y lingüístico, la función del texto obviamente no es la solución más importante ni definitiva a los problemas de nuestros alumnos! Habíamos fallado en la explicitación del hecho elemental pero clave de que son en gran parte el texto propiamente tal y su forma los que nos dan información sobre su contexto cultural, situacional e intencional (los factores externos), tanto durante la comprensión del texto fuente como en la producción del texto meta. Por ello, es imprescindible saber reconocer las "huellas" que la situación comunicativa deja en la forma del texto para luego estimar la viabilidad y los medios de su reproducción en otra lengua, de así exigirlo el contrato de traducción.

Según nuestro diagnóstico, el problema más importante que muestran estas situaciones es, en primer lugar, cierta falta de conciencia de lo que realmente implica, para el verdadero sentido de un texto, toda aquella "cháchara" sobre el contexto socio-comunicativo y la función de un texto. En este sentido, el modelo de análisis de los factores internos de un texto que propone Nord (1991) me parece demasiado vago y general, pues una vez comprendida la relación intrínseca entre factores internos e internos debe uno aún contar con el bagaje técnico necesario para saber cómo individualizar la "compleja negociación que se establece entre las formas lingüísticas y las designaciones por ellas vehiculadas", pues es imprescindible recordar que "además del contexto [...] la materia lingüística, aunque integrada a los elementos contextuales que acaban de definir su verdadero significado, no dejan de jugar un papel" (Tricás, 1995: 59-60). Los trabajos de Kussmaul y Tricás parecen muy conscientes de este tema; de hecho, el libro de Kussmaul incluye todo un capítulo dedicado a la pragmática que ejemplifica bastante bien (aunque en alemán...) cómo esta dimensión se expresa en la lengua y su incidencia en el sentido de un texto. Por su parte, el trabajo de Tricás busca rescatar los aportes en torno a la importancia de la estructura y orientación argumentativa de un texto para

su sentido semántico-pragmático general (escuela de Pragmática Integrada Francesa) y, en este sentido, otorga mucha importancia a la dimensión lingüística propiamente tal; sin embargo, ambos autores parecen suponer que el estudiante, y en su defecto el docente-traductor, manejan las técnicas de análisis que dilucidan la dimensión pragmática-argumentativa del lenguaje.

Una solución, al menos parcial, a este problema es incluir, dentro de la formación teórico-metodológica de nuestros estudiantes de traducción, la presentación de un modelo de análisis pragmático y argumentativo o proposicional del texto en su forma lingüística propiamente tal y su aplicación sistemática hasta internalizar, en el estudiante, la relación entre texto y contexto. Esta medida no significa, de ninguna manera, descuidar la aplicación del valioso aporte del funcionalismo alemán en cuanto a la importancia de la dimensión “situada” del lenguaje para la actividad traductora. Veamos a continuación otros elementos de nuestro “cóctel teórico” a la luz del repaso de las dos otras “falencias” de los manuales de traducción planteadas en la introducción de este escrito: el perfil de estudiantes y profesores de traducción en Chile.

Panorama del contexto de enseñanza y aprendizaje de la traducción en Chile

En Chile, pienso que es posible afirmar que el reciente auge del interés en las carreras de traducción a lo largo del país va de la mano del desprestigio social de la mal remunerada profesión de pedagogo en inglés y del gran recurso profesional y económico que representa, en un contexto de globalización, el dominio de la lengua inglesa. Así, el grueso de los cuarenta estudiantes que recibimos anualmente en la Universidad Católica de Temuco ha ingresado al programa simplemente porque es una alternativa novedosa para estudiar “inglés”. Se trata, entonces, de un tema que no distinguen del concepto de traducción propiamente tal, pues, dada la novedad de la profesión en la región, casi nulos son los referentes vivos y concretos de la profesión. Éste es un factor que dificulta el proceso formador y al cual se suman otras múltiples limitaciones derivadas fundamentalmente de una enseñanza secundaria generalmente pobre en materia de auto-aprendizaje, capacidad crítica, analítica, de abstracción, asociación y extrapolación de ideas así como en cuanto a hábito lector, manejo de la lengua materna y bagaje cognitivo general.

Desde una perspectiva más específica de “las profesiones del lenguaje” y entre ellas la de traductor, las anteriores debilidades suelen traer consigo una conciencia casi nula de las distintas peculiaridades del fenómeno del lenguaje, menos aún de aquellas que se derivan del contraste entre lenguas. Por otra parte, la falta de práctica de la abstracción y extrapolación de ideas, dificulta mucho la labor que enfrenta el alumno en cuanto a transformar toda la “casuística” que arroja la simple revisión de ejercicios de traducción en criterios más universales para la toma de decisiones en textos distintos de aquellos vistos en clase, vale decir, en una verdadera habilidad de transferencia.

Entiendo que este perfil algo pesimista del estudiante de traducción de nuestra universidad suele ser más propio de las casas de estudios regionales (no capitalinas) de nuestro país, debido al centralismo económico y cultural que aún lo caracteriza. Sin embargo, me atrevo a hablar de una tendencia nacional pues creo que en la capital la situación no es diametralmente opuesta⁵.

Hasta aquí las limitaciones del lado del estudiantado. Una de mis hipótesis para el mejoramiento de la formación de traductores en nuestro rincón del mundo es invitar a mis colegas a reconocer una situación que, aunque quizás no válida para todos los centros de formación del país, parece tener cierta importancia, según nuestra propia experiencia en el aula y en el plano de la contratación de profesores de traducción: no son muchos los traductores-docentes chilenos que cuentan con una sólida y actualizada formación en lingüística teórica y aplicada (al menos en lingüística del texto, pragmática y semántica) que permita realmente poner en práctica con detalle y minucia la totalidad de las grandes propuestas didácticas de la traductología moderna y "comunicativa". Me refiero especialmente a la capacidad de enseñar a identificar con cierta sistematicidad y técnica las manifestaciones lingüísticas de los aspectos extralingüísticos, pragmáticos y estilísticos que contribuyen al sentido del mensaje y además de asegurar una "coherencia intratextual" posibilitan aquella "intertextual" (Vermeer en Nord, 1997:), exigencia más común en el mercado chileno que lo que parecen a veces plantear ciertos promotores del enfoque funcionalista de la traducción. Pienso que una solución a este problema puede provenir tanto de la mutua capacitación entre profesores-traductores como de una cooperación, no siempre sencilla, entre lingüistas y traductores.

Crterios para la seleccin de elementos teóricos en la iniciacin de la prctica traductora en Chile

A la fecha, incursiones de corte psico-lingüístico y cognitivo en la mente o "caja negra" del traductor mientras opera (Königs, 1987, Krings 1988, Hönigs 1988), han convencido a la comunidad académica que cualquier teoría que realmente busque servir a la práctica debe fundarse en un conocimiento exhaustivo (¡que aún falta por documentar a cabalidad!) del proceder real y no teórico del traductor profesional. Ello ha sido corroborado por la práctica docente que efectivamente ha comprobado que existen momentos en que conocer el proceso cognitivo que experimenta cada cual ante la traducción ayuda a complementar la capacidad intuitiva de quien la realiza, su dominio del par de lenguas en cuestión y todos aquellos recursos internalizados o "reflejos" con otros "reflexivos" desarrollados, justamente, a partir del trabajo teórico-analítico. (Kussmaul, 1995).

Por otra parte, la bibliografía más reciente (ver a modo anecdótico, Gentile, 1996) concuerda también en que, para que estén al servicio de una práctica de mayor calidad, los elementos teóricos deben acotarse y adaptarse a la realidad y el

5- Que yo sepa, lamentablemente no existen estudios sistemáticos que comprueben este supuesto deterioro en el perfil cultural y cognitivo del estudiante de traducción en Chile; sin embargo, mi experiencia indica que es un tema bastante comentado entre los traductores-docentes y que quizás se deba al brusco aumento de la oferta y la consecuente baja de las exigencias en materia de seleccin de postulantes por razones de competencia en el mercado.

cometido del traductor profesional y no académico.⁶ Por ello, bien han hecho en recordar las propuestas didácticas más recientes del pragmatismo estadounidense (Robinson, 1997) que tanto la teoría como la práctica de la traducción deben apuntar a desarrollar las habilidades y condiciones que requiere el mercado, tales como la rapidez, la puntualidad, la calidad, el gusto y entusiasmo por lo que uno hace y la confianza en uno mismo.

Complementando estas observaciones con mi experiencia en el aula, quisiera agregar, entonces, que, en el diseño de un esquema de trabajo didáctico, es preciso asegurarse de que este conjunto de componentes teóricos pueda proponerse (desde la perspectiva del profesor) como captarse (aquella del estudiante) como una verdadera herramienta de traducción, por lo que deberá tener cuenta de cuál es el bagaje cognitivo y analítico de quien intenta asimilarlos. De manera muy escueta, esto significa que dichos componentes:

- No deben restringirse a los modelos explicativos del proceso traductor pues éstos no son más que abstracciones de lo que los estudiantes hacen o deben hacer y no recomendaciones percibidas como, en sí mismas, concretas y útiles.

- Deberán consistir fundamentalmente en conceptos sobre las diversas dimensiones del fenómeno del lenguaje, la comunicación –y más específicamente de la comprensión y producción de textos– y en explicaciones respecto de la forma en que éstas limitan o afectan el proceso de transferencia de una lengua a otra.

- Por último, deberán incluir pautas prácticas y didácticas de análisis aplicado, especialmente del aspecto propiamente lingüístico, dentro de un abanico amplio de tipos textuales.

Además, la entrega y ejercitación de estos componentes:

- No deberá presuponer conocimientos previos sobre el fenómeno de la comunicación verbal ni un manejo más que mínimo (o simplemente adecuado al tipo de texto traducido) de las lenguas empleadas y su funcionamiento (ver al respecto, la distinción algo controvertida para este propósito que establece Nord (1991 y 1997) entre “problemas” y “dificultades”).

- Deberá estar claramente ejemplificada y ejercitarse con situaciones del habla cotidiana del alumnado en un idioma que realmente le permita captar los fenómenos a cabalidad.

- Además, dicha ejemplificación deberá dar cuenta de la relevancia que dichos fenómenos del lenguaje tienen para la actividad traductora por medio de casos de traducciones, idealmente vistas en clase, en el o los pares de lenguas estudiados en el programa.

Conclusión

Resulta evidente que todas las observaciones aquí realizadas descansan en una recolección empírica de la enseñanza, en un contexto algo adverso pero muy alentador y desafiante, de un oficio que en verdad es subsidiario de un conjunto

6- De allí los modelos resumidos del Giles (1995) y los esfuerzos de Nord (1991) que de alguna manera sugieren al traductor solicitar al cliente que comparta responsabilidad en la especificación del producto final, de manera de que ésta sirva como “rayado de cancha” y criterio para la toma de decisiones.

de habilidades no exclusivas de la traducción y que la mayoría de los buenos traductores hemos adquirido fuera de los programas que nos han acreditado como tal, pues bien sabemos que la calidad del traductor no depende de dicha acreditación. En estos cuatro años, he visto con demasiada frecuencia, estudiantes que, pese a la pobreza de su bagaje cognitivo y práctica reflexiva y analítica, muestran gran comprensión y lucidez ante la exposición de los modelos comunicativos que describen el proceso de traducción y de los cuales se desprenden ciertas enseñanzas para su ejecución y así todo guardan una tremenda inseguridad respecto de la adecuación y corrección de sus elecciones en el momento de reconstruir el texto meta. Para ellos una buena traducción parece ser asunto de simple "suerte", pues si no es por la falta de consideración de un elemento de la textualización en particular que el trabajo muestra deficiencias –y ante el cual habrán tratado de mantenerse alerta– será por otro... En un plano racional o teórico, la teoría se "sabe" útil, pero en la práctica se percibe una clara insatisfacción.

Estoy convencida de que los profesores de traducción tenemos una buena cuota de responsabilidad en este asunto. Creo que a quienes formamos traductores nos queda aún mucho por hacer respecto de cómo traspasar a nuestros aprendices de mejor manera y con mayor eficiencia todos aquellos "secretos" que nos han permitido consolidar nuestro "criterio traductor", esa certeza de que ante cada nuevo desafío profesional sabremos conjugar una serie de saberes y tomar las decisiones correctas o simplemente adecuadas a las circunstancias en cuestión. Armarse de una serie de criterios generalizables para la toma de decisiones, es decir, manejar una buena cuota de "teoría", es sin duda uno de estos "secretos". Por no tener muy clara la forma en que operan y se generan estos criterios, demasiado a menudo, negamos su incidencia en nuestros logros profesionales. Hagamos un esfuerzo introspectivo, recapitulador y de adecuación a nuestras realidades locales de enseñanza/aprendizaje y no les neguemos estos secretos a nuestros aprendices.

Bibliografía

- DELISLE, J., *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation a la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*, Ottawa, Université d'Ottawa (Cahiers de Traductologie, n° 2), 1980.
- DOLLERUP, C., "The Emergence of the Teaching of Translation", en Cay Dollerup y Vibeke Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 1996.
- DOLLERUP, C. Y LODDEGAARDY A., (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 1992.
- DOLLERUP, C. Y LINDEGAARD, A., (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions.*, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 1994.
- DOLLERUP, C. Y APPEL V., (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 1996.
- DURIEUX, C., *Pour une didactique de la traduction technique*, 1990.
- GÉMARD, J. C., "Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction", en *Meta* XLI, 3, 1996.
- GENTILE, A., "Translation Theory Teaching: Connecting Theory and Practice", en Dollerup y Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 1996.
- GILES, D., *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 1995.
- HÖNIGS, H., *Wissen Übersetzer eigentlich, was sie tun*, *Lebende Sprachen* 1, 1988.

- HÖRMANN, P. Y CABRERA I., "Evolución de los supuestos teóricos acerca de la traducción, en *Taller de Letras*, N° 18, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1990.
- KÖNIGS, F., "Was beim Übersetzen passiert: Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen", *Die Neueren Sprachen* 86/2, 1987.
- KRINGS, H., "Blick in die 'Black Box'. Eine Fallstudie zum Übersetzungsprozess bei Berufsübersetzern, en R. Arntz (ed.) *Textlinguistik un Fachsprache*. Hildesheim, Olms, 1988.
- KUSSMAUL, P., *Training the Translator*, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 1995.
- TRICÁS, M., *Manual de Traducción Francés-Castellano*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- NORD, C., *Text analysis in Translation*, Amsterdam & Atlanta, Rodopi, 1991.
- NORD, C., *Translating as a Purposeful Activity*, Manchester, Saint Jerome Publishing, 1997.
- REISS, K. Y VERMEER, H. J., *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen, Niemeyer, 1984 (Traducción al español de Celia Marín de León y Sandra García Reina, *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, Madrid, Akala, 1996).
- ROBINSON, D., *Becoming a Translator*, Londres/Nueva York, Routledge, 1997.
- SNELL-HORNBY, M., et al, (eds.) *Translation Studies. An Interdiscipline: selected papers from the Translation Studies Congress*, Vienna, September 1992, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 1994.
- SELESKOVITCH, D. Y LEDERER, M., *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Érudition, *Traductologie*, n° 1, 1984.
- VERMEER, H., "Translation today: Old and new problems", en Mary Snell-Hornby, et al, (eds.) *Translation Studies. An Interdiscipline*, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 1994.
- GOUADEC, D., "Autrement dire... pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs", en *Meta* XXXVI, 1991.