

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

Introducción

En nuestros primeros años de docencia en el traductorado de inglés, siguiendo la tradición de nuestra propia formación, enseñamos que la traducción es un pasaje de una lengua a otra, de una cultura a otra. Es la reexpresión de un mensaje originalmente escrito en una lengua para que los hablantes de otra lengua puedan acceder a él. Sin embargo, con el paso del tiempo nos dimos cuenta de que estábamos haciendo demasiado hincapié en la idea de transferir, de trasladar, y que dábamos por sentado que nuestros alumnos ya sabían leer y escribir. Por supuesto que sabían, ¿pero estaban preparados para leer y escribir en el nivel superior y, más concretamente, en la disciplina de la traducción? No necesariamente.

En ocasión de nuestra actividad académica, hace varios años comenzamos a familiarizarnos con los escritos y las ideas de la doctora Paula Carlino (2005) y de otros autores que inspiraron su trabajo en el campo de la alfabetización en las disciplinas. También hacía bastante que habíamos observado que a muchos de nuestros alumnos les costaba comprender los textos con los que tenían que trabajar en las materias de traducción y les resultaba difícil reexpresar esos textos en español. (La práctica de la traducción que abordamos aquí es del inglés a nuestra lengua materna.)

Entonces, entendimos que uno de los motivos de esas dificultades podía ser la distancia que existe entre el estudio en la escuela secundaria y el estudio en el nivel superior. Como explica Kate Chanock (2014), si bien algunos estudiantes adquieren sin ayuda (¿acaso por ósmosis?) las competencias necesarias para leer y escribir en un entorno tan distinto del secundario como es el superior, es esperable que eso no le

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)

TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

sucedan a la mayoría, ya que las diferencias entre uno y otro contexto son muchas. Una diferencia central es que en el nivel secundario predomina el modelo de transferencia de conocimientos dados, supuestamente estancos, mientras que en el nivel superior se introduce al estudiante al mundo de la construcción del conocimiento, a cargo de los especialistas de la disciplina, y al hecho de que no existe tal conocimiento estanco, sino que todo lo que se conoce sobre un tema puede cambiar como resultado de nuevas observaciones y elaboraciones. Y la lectura y la escritura particulares de cada disciplina son elementos clave de la construcción del conocimiento. En el fragmento que sigue de la obra antes citada, se resumen algunas de las características del trabajo en las disciplinas:

A partir del supuesto de que el conocimiento es construido por determinadas personas que hacen determinadas preguntas, en el marco social de una comunidad disciplinaria, surge un conjunto coherente de prácticas de lectura y escritura: la formulación de preguntas en un contexto académico; el uso de métodos establecidos para explorar las fuentes; la presentación de ideas en forma de argumentos, elaborados con estructuras características; los datos que cuentan como elemento respaldatorio y para qué cuentan; referencias intertextuales y convenciones para reconocer autoría; y el uso de una “voz” académica formal. Del mismo modo, la premisa de que el conocimiento se construye supone un enfoque crítico hacia la lectura y la escritura, puesto que lo que denominamos “conocimiento” es esencialmente el conjunto de ideas

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

que surgieron como resultado del proceso de recepción crítica en el marco de una disciplina.

En el nivel superior, se incorpora al estudiante a la disciplina como una especie de aprendiz, y se espera que su desempeño tienda a asimilarse al de los especialistas. En cuanto aspirante a especialista de la disciplina, se lo enfrenta con la lectura y la producción de géneros textuales que le son ajenos, y a menudo se omite el necesario trabajo sobre lo novedoso de tales géneros para los estudiantes y sobre las convenciones asociadas a ellos dentro de la disciplina particular. Lamentablemente, la falta de explicitación de tamañas expectativas por parte de los docentes constituye uno de los obstáculos que encuentran los estudiantes al ingresar al nivel superior y al intentar sobrevivir en él, con nuevos modos de leer y escribir.

A partir de las reflexiones y conclusiones de los especialistas en alfabetización académica, comprendimos que tal vez los docentes de traducción podíamos orientar a nuestros alumnos en el camino de una nueva alfabetización que contemplara la posibilidad de volver a aprender a leer y escribir, pero específicamente para traducir.

Desarrollo

En exposiciones previas (entre ellas, Grosman y Rogante: 2011), abordamos las características particulares de la lectura del traductor y propusimos ejercicios y estrategias para trabajar ese aspecto de la alfabetización traductora. En esta oportunidad, nos ocuparemos de la escritura del traductor. Para ello, empezaremos por definirla, con una mirada acotada, como una forma de reescritura, ya que el

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

traductor no parte de la página en blanco, sino de un texto escrito por otro autor. La relación que une al traductor con el autor tiene características que distinguen esta forma de reescritura de la que hace un autor de su propio texto. Por un lado, podemos hablar de una escritura en colaboración, como aquella a la que hacen referencia los escritores Lafon y Peeters, en su libro sobre “dúos” de escritores *Escribir en colaboración* (2008: 9): “hoy, en muchos campos –investigación científica, audiovisual, Internet, etc.–, la elaboración plural es la regla; la creación individual, la excepción”. Lo más representativo de la afirmación está, también, en el paratexto de la edición: la obra original fue traducida por César Aira, un “colaborador plural” de lujo. En el caso de la traducción, la colaboración se da en diferido. Dos autores –partiendo de que el traductor sin duda es autor– trabajan sobre el mismo texto en tiempos distintos. A veces incluso los separan cientos de años. Tampoco suelen compartir un espacio físico: un autor puede estar a miles de kilómetros del otro. Y, aunque parezca obvio, no podemos olvidar mencionar que ambos autores viven en culturas diferentes y se expresan en idiomas diferentes.

Ahora bien, todas las distancias mencionadas, propias de la traducción entendida como reexpresión del texto de otro autor, suelen trabajarse en las clases de traducción cuando se hace hincapié en el traslado entre lenguas, culturas y contextos espacio-temporales diferentes, por lo que no vamos a detenernos en ellas en esta oportunidad.

Sin embargo, si ampliamos la mirada, la traducción es una escritura, y como tal, es creadora de conocimientos, desencadenadora de emociones y liberadora de un

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)

TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

mundo que, de lo contrario, quedaría atado a la realidad única de su lengua de origen. La cacofonía en la oración anterior molesta, pero su intención es destacar el rol activo que tiene la traducción en cuanto escritura. Partiendo de la idea anterior, en este trabajo queremos hablar de la reescritura que ayuda al traductor en cuanto autor a mejorar su propio texto: reescribir en el sentido de volver a escribir lo traducido –lo escrito– para hacerlo más asequible al lector y, a la vez, cuidando celosamente la precisión del mensaje original y la corrección, naturalidad y fluidez del español. Esa es la reescritura que proponemos a nuestros alumnos de Residencia. En esa instancia curricular organizada como práctica semilaboral, los residentes trabajan a lo largo del cuatrimestre con un volumen de entre 6000 y 8000 palabras (contadas en español). La versión que se entrega al solicitante, docente o investigador externo a la cátedra y en general incluso a la institución, no es la primera que elaboran los residentes, sino el resultado de un proceso de reescritura supervisado en mayor o menor medida por el tutor. La reescritura es la herramienta principal mediante la cual el estudiante próximo a graduarse, con el andamiaje (Baquero, 1996) del tutor, estrecha su relación con el texto original y mejora su producción escrita. Es ese proceso, por ejemplo, el que permite que el estudiante advierta la multiplicidad de voces que suelen presentar los textos académicos y descifre cómo y en qué medida reflejar cada una de esas voces en la traducción, sin perder de vista que su propia voz se sumará a las que contempló el autor del original. Es decir que la reescritura no solo ayuda en la etapa de producción, sino en la de comprensión. Así, la típica noción de la traducción como proceso lineal en el cual el traductor primero lee y comprende para después reexpresar es restrictiva, ya

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

que cada uno de esos pasos se repite a instancias de otros y, a su vez, lleva a la repetición de algunos otros.

En nuestra actividad diaria, como docentes y como traductoras, nos guía el principio rector de que la lengua no debe ser exclusivamente un medio que sirve para la comunicación, “una moneda de intercambio circulante y corriente, sino [...] un camino de conocimiento y celebración” (Bordelois, 2005: 15). En el momento de la reexpresión, el uso de la lengua se vuelve uno de los ejes centrales y, sin embargo, hemos observado en los estudiantes de Residencia un alejamiento bastante marcado de ese principio. Si bien como resultado de la formación específica, conocen de cabo a rabo la normativa del español a la vez que identifican usos habituales y reconocen estilos y convenciones específicas a distintos tipos de texto, trasladan a sus traducciones un español poco natural, incluso enrarecido, si pensamos el lenguaje como el aire vital que cada hablante respira.

Durante la carrera, los estudiantes tienden a recopilar largas listas de reglas y supuestas prohibiciones que, a la hora de producir, se confabulan con una lectura insuficiente de textos en la lengua materna. Lo que sucede con demasiada frecuencia es que cuando tal o cual docente señala un uso inadecuado o que viola la normativa, el estudiante se apura a incluirlo entre lo que NO debe usar, pero por falta de tiempo o por inexperiencia, no toma nota del contexto en el que el docente hizo el señalamiento. Así, por ejemplo, la anotación que debería decir algo como “en este contexto/en esta frase no es buena idea usar el gerundio porque...” se transforma en “NO USAR EL GERUNDIO”.

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

Aunque desde el primer día de clase se les dice a los alumnos que para expresarse en un buen español es indispensable leer textos –literarios, periodísticos, científicos– en los que la lengua se use bien, es decir, con corrección normativa, fluidez y naturalidad, la lectura sola no siempre basta para que el estudiante avanzado produzca con naturalidad en español, en especial si ante cada palabra y signo que va a escribir primero recorre la larga lista de NOS y NUNCAS que recopiló durante la carrera. Entonces duda y descarta opciones, muchas de ellas seguramente buenas, y no logra adueñarse de su traducción.

Analicemos un ejemplo:

Original

It encompasses both appreciation of what has been done carefully, thoughtfully, and thoroughly; and a responsibility to scrutinise the process at every stage [...].

Traducción

Comprende tanto la valoración de lo que se ha llevado a cabo con cuidado, atención y en detalle [*cuidadosa, reflexiva y exhaustivamente*], y la responsabilidad de examinar a conciencia el proceso en cada etapa [...].

En el caso anterior, el estudiante produce una versión poco natural del trinomio de adverbios empleando locuciones adverbiales porque busca evitar los adverbios terminados en “-mente”. Es sabido que, en un punto de su obra, García Márquez dejó de usarlos, pero la suya fue una postura y una elección personal, no necesariamente

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

recomendable para el traductor o escritor novato. Muchas veces, y tal como se ve en el ejemplo, por no usar esos adverbios, se introducen en el texto elementos disonantes que rompen con la fluidez y la naturalidad.

Como ya anticipamos, otro NO o NUNCA que aparece a menudo es el del gerundio. Es tanto el temor a usarlo mal, que mejor no usarlo. Y entonces, nuevamente el texto traducido pierde naturalidad, e incluso gana errores:

Original

However, in all but 40 countries blood shortages are commonly dealt with by offering financial incentives for donation.

Traducción

Sin embargo, salvo en 40 países, la falta de sangre por lo general se resuelve mediante el ofrecimiento de [ofreciendo] incentivos económicos para la donación.

¿Por qué evitar el uso del gerundio cuando es perfectamente correcto, o incluso la mejor opción?

Para ayudar a los estudiantes a reformular un original, a **escribir como traductor**, es decir, a redactar en su propia lengua según las convenciones aplicables a cada traducción particular, es buena idea empezar por repasar con ellos las siguientes recomendaciones:

- Apuntar a la mayor precisión posible en el uso de la lengua escrita: cuidar la sintaxis, la ortografía, la puntuación, que es, en palabras de la escritora Hebe Uhart, “la respiración del texto”. Recomendamos pensar

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

la normativa como una gran red de contención, que a veces puede estirarse y flexibilizarse, pero que siempre debe estar presente.

- Buscar la naturalidad del texto traducido para que fluya como si hubiese sido escrito originalmente en la lengua de la traducción.
- Ser precisos en la reproducción del mensaje. La traducción debe decir, o callar, todo lo que el original dice, o calla. Además, la traducción debería causar en el lector del texto meta el mismo efecto que el original en su lector.
- Verificar que las oraciones no sean exageradamente largas. Así, el lector no necesitará releer fragmentos enteros que lo confunden por la extensión de las oraciones y la presencia excesiva de subordinadas e incisos. El equilibrio entre párrafos a lo largo del texto también aporta claridad.
- Utilizar conectores para lograr cohesión y coherencia, sin abusar de ellos.
- Como en la lectura, que el árbol no impida ver el bosque: que la búsqueda de la palabra o la frase “perfecta” no atente contra el sentido de todo el texto.

A continuación, describimos tres ejercicios a modo de muestra del tipo de trabajo que se puede sumar, con las modificaciones necesarias, a las clases de traducción para trabajar sobre la escritura del traductor.

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

Nos ha dado buenos resultados pedirles a los alumnos que antes de escribir su versión del original, elijan una o dos oraciones que les resultan difíciles o complejas, las releen con detenimiento y luego verbalicen en voz alta el sentido en español. Este simple ejercicio tiene la virtud de ayudar al alumno a desechar esas formas del original que atentan contra la escritura, en especial contra la naturalidad en español. Incluso es una práctica útil cuando, tras haber revisado el texto traducido por el estudiante, el docente considera necesaria una nueva reescritura. Volver al original e intentar una traducción oral ayuda al estudiante a revisar y mejorar su propia versión. Claro que este tipo de ejercicios deberá complementarse con los tendientes a que el estudiante alcance el equilibrio entre lo natural y lo preciso en la traducción.

Veamos el siguiente ejemplo, que es la traducción de una estudiante de Residencia:

La sangre es un elemento esencial para la vida del ser humano que no posee sucedáneos.

Si después de leer esa versión, intentáramos hacer el camino inverso, es decir, imaginar cuál es el texto original, uno seguramente pensaría en un inglés, como mínimo, un poco rebuscado, y sin embargo dice así:

Human blood is an essential element of human life with no substitute.

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

La estudiante logró primero darse cuenta del error leyendo en voz alta su versión y luego corregirla (quedó algo así como “La sangre es un elemento esencial para la vida del ser humano que no tiene reemplazo/que no puede reemplazarse/sustituirse”) una vez que reexpresó en voz alta y con sus propias palabras el sentido general de la oración, con la consigna firme de no hacer foco en lo léxico. Y de no mirar su traducción en primera versión. Siempre es más sencillo corregir descartando de plano la versión que no funciona y volver al original para así intentar una nueva versión.

El anterior es un ejercicio muy sencillo y es muy probable que muchos docentes lo hayan utilizado alguna vez con los estudiantes que están dando sus primeros pasos. Pero en las instancias finales de la carrera, este tipo de ejercitación suele evitarse por temor a la falta de precisión en la traducción o, quizás, porque la consigna “peca” por su simplicidad. Sin embargo, consideramos que sistematizar su uso promueve no solo una revisión más exhaustiva de lo traducido, sino también el abordaje inicial del texto original.

Como es sabido, escribir también nos ayuda a comprender e internalizar nueva información. En este punto, queremos relatar un ejercicio de escritura que pone en práctica con sus alumnos un docente que dicta la materia Administración de empresas con orientación en cooperativas en los secundarios para adultos que funcionan en el Penal de Devoto y en el Centro de Régimen Cerrado (instituto de menores) Manuel Belgrano, ambos comprendidos por el programa socioeducativo Contextos de Encierro.

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

Al comenzar el cuatrimestre, los alumnos reciben un cuadernillo en el que se abordan los temas que se tratarán en las distintas clases. Cada clase, al terminar de exponer un nuevo tema y conversar al respecto con los alumnos, mediante los aportes orales del grupo, el docente elabora en el pizarrón un mapa conceptual del tema tratado.

Luego, les pide a los alumnos que, individualmente, transformen el mapa en un formato narrativo (“que escriban el cuento”). Entonces, la misma información se ve atravesada por la escritura y la reescritura en sus distintos cambios de formato:

formato 1: apunte impreso;

formato 2: exposición oral a cargo del docente;

formato 3: mapa conceptual escrito entre alumnos y docente;

formato 4: resumen escrito individualmente por los alumnos.

Al preguntarle al docente cuál es el objetivo del procedimiento relatado, nos señala que al abordar cada tema como mínimo tres veces con el soporte de distintos formatos de escritura, se asegura, invirtiendo muy poco tiempo extra, de que los alumnos lo comprendan más allá de la memorización de palabras desprovistas de sentido. En este caso, se escribe y se reescribe para aprender.

Siguiendo la impronta del docente de Administración, en las clases de traducción se puede trabajar con la transformación de formatos de la versión traducida para verificar que la comprensión alcanzada en las diferentes lecturas del original se refleje en la reescritura en la lengua de llegada.

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

Por último, haciéndonos eco del tipo de ejercitación que hoy plantean algunos docentes de traducción, así como de una práctica habitual en las residencias de los traductorados, proponemos generalizar el trabajo con la revisión y reescritura de traducciones desde los primeros años de la carrera. Así, se puede solicitar a los alumnos que, tras recibir traducciones revisadas por el docente, o bien con posterioridad a una clase de revisión grupal, le entreguen al docente una nueva versión de su traducción, junto con la anterior. Para no incrementar excesivamente la tarea de revisión del docente por fuera del horario de dictado de clases, es posible establecer un cronograma desde el comienzo de la instancia curricular en el que se defina qué alumnos entregarán las reescrituras de qué traducciones en qué fechas. El docente puede dar su devolución –o retroalimentación, para usar el término tan frecuente en el campo de las literacidades académicas– sobre las reescrituras de los alumnos hacia el cierre del ciclo lectivo y con anterioridad al examen final de la instancia curricular, aunque lo más recomendable es que la retroalimentación se brinde en instancias previas, de modo que funcione también como prealimentación para nuevas traducciones.

Veamos un ejemplo del trabajo de reescritura que hacemos en nuestras cátedras de Residencia, y que podría transformarse en ejercicio complementario para las clases de traducción de los primeros años:

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

Original

However, Becker (1986) warns that the existing literature, and the assumptions embedded in it, can deform the way you frame your research, causing you to overlook important ways of conceptualizing your study or key implications of your results. The literature has the advantage of what he calls “ideological hegemony,” making it difficult for you to see any phenomenon in ways that are different from those that are prevalent in the literature. Trying to fit your insights into this established framework can deform your argument, weakening its logic and making it harder for you to see what this new way of framing the phenomenon might contribute.

(Fuente: Maxwell, J. A. (1998) “Designing a Qualitative Study” (capítulo 7, p. 227) en Bickman, L. y Rog, D. (Eds.) *Handbook of applied social research methods*. California: Sage.)

Versión 1, revisada en conjunto con el tutor

No obstante, Becker (1986) advierte que la literatura existente y los supuestos que en ella se integran pueden alterar el marco de su investigación, lo que provoca que pase por alto maneras relevantes de conceptualizar su trabajo, o bien que ignore las consecuencias significativas generadas por los resultados obtenidos. La literatura tiene la ventaja de ser lo que él ha dado a conocer como “hegemonía ideológica”, lo cual dificulta la percepción de cualquier fenómeno de manera diferente a la que prevalece.

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)

TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

El intento por adecuar su comprensión de la materia de estudio a este marco establecido puede alterar la premisa y, en consecuencia, debilitar la lógica empleada así como dificultarle la posible contribución a este nuevo marco de análisis.

Reescritura 1: Incorpora cambios en función de los señalamientos generales del tutor

No obstante, Becker (1986) advierte que es posible que la bibliografía existente y los supuestos que la integran deformen el modo en que el investigador enmarca su trabajo, que provoca que se pasen por alto maneras relevantes de conceptualizar el trabajo o las consecuencias significativas generadas por los resultados obtenidos. La bibliografía se beneficia al constituirse en lo que el autor llama “hegemonía ideológica”, que dificulta la tarea del investigador al no poder observar los fenómenos de modo diferente del que prevalece en la literatura. El intento que hace el investigador por adecuar su comprensión de la materia de estudio a ese marco de referencia establecido puede deformar su argumento y, en consecuencia, debilitar la lógica empleada así como dificultar su tarea al no ver cómo podría contribuir esa nueva manera de encuadrar el fenómeno a su análisis.

Reescritura 2: Incorpora cambios en función de los señalamientos detallados del tutor

No obstante, Becker (1986) advierte que es posible que la bibliografía existente, y los supuestos que la integran, deformen el modo en que el investigador enmarca su trabajo, lo que provoca que se pasen por alto maneras relevantes de conceptualizar el trabajo o implicaciones clave de los resultados obtenidos. La bibliografía tiene como ventaja cierta “hegemonía ideológica”, en palabras del autor, que hace más difícil que investigador vea los fenómenos de modos diferentes de los que prevalecen en la bibliografía. Tratar de ajustar la comprensión de la materia de estudio a ese marco de referencia establecido puede deformar la argumentación del investigador y, en consecuencia, debilitar la lógica empleada así como hacer que sea más difícil ver cómo podría contribuir al estado de cosas en tal o cual campo esa nueva manera de encuadrar el fenómeno.

Conclusión

Tanto en el trabajo de traducción estrictamente hablando como en las sucesivas reescrituras que sean necesarias, es de vital importancia que los estudiantes desarrollen criterios propios que les permitan ganar seguridad a la hora de producir en español. La falta de confianza se observa en la mayoría de quienes cursan la Residencia, y no en igual medida en los estudiantes de los primeros años. Si bien las de este trabajo son observaciones empíricas, que podrían complementarse y

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

profundizarse con un estudio cualitativo riguroso, nos permiten inferir que aquellas largas listas de NOS y NUNCAS que hemos mencionado, junto con un énfasis casi exclusivo en la producción traductora no siempre apuntalada por la adecuada revisión y reescritura, se complotan para socavar la seguridad que todo lo aprendido y transitado debería darles a los estudiantes.

Por lo tanto, reiteramos la propuesta de complementar las actividades tradicionales de las clases de traducción con ejercicios de producción en español y de revisión y reescritura de los textos traducidos. También ayuda al desarrollo de la autonomía y confianza del estudiante la revisión por pares, dado que representa un aprendizaje para ambas partes: el revisor aprende a justificar sus propuestas de cambio y a expresar esas justificaciones, gana entrenamiento en revisión para luego ser capaz de mejorar su propia producción y aprende de las opciones originales del autor, en lugar de descartar sistemáticamente todas las que no concuerdan con la que sería su propia versión; por su parte, el autor se habitúa a recibir retroalimentación, desarrolla una mirada crítica respecto de su producción y aprende a ver las propuestas como posibilidades de enriquecimiento de su escritura.

Por otra parte, y aunque suene a verdad de perogrullo, los docentes debemos, en primera instancia, hacer explícitas las expectativas en cuanto a la producción de los estudiantes. Qué calidad debe tener una traducción para considerarse profesional, qué errores pueden esperarse, cuáles no son admisibles... todos ellos son interrogantes cuyas respuestas deben explicitarse y repetirse las veces que sea necesario.

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

Asimismo, habrá que incentivar el trabajo crítico con las distintas fuentes de investigación lingüística, refinando las búsquedas y evaluando la confiabilidad de esas fuentes. También es clave habilitar en el estudiante la posibilidad de confrontación con el saber del docente y de sus pares. Y más importante aún, es esencial alentar un proceso de pensamiento más reflexivo para promover la autonomía. En ese sentido, tampoco está de más reflexionar con los estudiantes acerca de que las carreras del nivel superior son un rompecabezas que cada uno deberá armar durante su recorrido académico.

Por último, este trabajo, junto con otros previos realizados por las autoras, constituye solo un punto de partida, y una invitación, para revisar las prácticas docentes instituidas en el área de la traducción y elaborar otras complementarias, que contribuyan a promover la alfabetización traductora.

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)
TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar.*, Buenos Aires: Aiqué.
- Bordelois, I. (2005) *La palabra amenazada.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013) “Alfabetización académica diez años después” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N.º 18 (57).
- Chanock, K. (2003) “A Framework for Analyzing Varieties of Writing in a Discipline”, en *The WAC Journal*, 14: 49-65.
- Chanock, K. (2003) “From one-to-one teaching to curriculum design: Taking the ‘re-’ out of re-mediation”, en *Second Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing “Teaching and Tutorial Academic Writing”*, Budapest, 23-25 de junio de 2003.
- Chanock, K. (2014) *Introducción a los alumnos a la cultura de indagación en una carrera de humanidades*, cap. 1, traducción de los alumnos de la Residencia de Traducción (cátedra Grosman) del Traductorado de Inglés del I.E.S. en Lenguas Vivas J. R. Fernández, Buenos Aires.
- Grosman, P. y Rogante, A. (2010) “La lectura y la escritura en la enseñanza de la traducción”, trabajo presentado en las Segundas Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción, IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández, Ciudad de Buenos Aires.

“Estrategias para mejorar la producción escrita del estudiante de traducción” (código de ponencia: 35)

TP Paula Grosman y TP Alejandra Rogante

Grosman, P. y Rogante, A. (2011) “La lectura y la escritura en la enseñanza de la traducción – Experiencia sistematizada”, presentación en el I Encuentro Provincial de docentes de Letras: “Lecturas, escrituras y prácticas en el contexto escolar”, San Miguel de Tucumán, Tucumán.

Hunter, K. y Tse, H (2013) “Making disciplinary writing and thinking practices an integral part of academic content teaching”, en *Active Learning in Higher Education* 14: 227, publicada originalmente en línea el 12 de septiembre de 2013, DOI: 10.1177/1469787413498037.

Hurtado Albir, A. (dir.) (1999) *Enseñar a traducir – Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Lafon, M. y Peeters, B. (2008) *Escribir en colaboración: Historias de dúos de escritores*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora. Traducción de César Aira.

Maxwell, J. A (1998) “Designing a Qualitative Study” (capítulo 7, p. 227) en Bickman L. y Rog D. (Eds.) *Handbook of applied social research methods*. California: Sage.

Villanueva, L. (2015) *Las clases de Hebe Uhart*. Buenos Aires: Blatt & Ríos.