



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**

**FACULTAD DE LENGUAS**



**MAESTRÍA EN TRADUCTOLOGÍA**

La adaptación de técnicas de traducción  
para su empleo en contextos de Inglés con Fines Específicos  
en la universidad

Autora: Florencia A. Bracamonte

Directora: Dra. María Inés Arrizabalaga

Córdoba, junio 2020



## Resumen

La asignatura Inglés, bajo sus diversas denominaciones, forma parte de todos los diseños curriculares de carreras de grado, pregrado y posgrado desde hace varios años. El enfoque que predomina es el de centrar la enseñanza de la lengua extranjera en la lectura comprensiva de textos en inglés. Por ello es bastante habitual –y prácticamente inevitable– que a los alumnos se les solicite reformular en español parte de los textos en inglés que leen, para acreditar así su nivel de entendimiento. Sin embargo, no se les proporcionan de forma explícita herramientas de traducción que les permitan concretar dicha tarea de forma más eficiente. Por esta razón, el presente estudio se propuso explorar el efecto que tendría en el desempeño académico de los alumnos conocer tales herramientas de traducción, más específicamente las técnicas de traducción. Para esto se diseñaron diversos materiales didácticos sobre el tema, tanto teóricos como prácticos, y se trabajó con los alumnos de varias carreras de la Universidad Nacional de La Rioja inscriptos a Idioma Inglés en el año 2018. Al finalizar el ciclo lectivo, se les pidió contestar una encuesta para sopesar percepciones y opiniones sobre la experiencia. Los resultados demuestran una buena predisposición de los estudiantes a experimentar con metodologías nuevas. La mayoría de ellos reporta recurrir a técnicas de traducción interlingüística pero también intralingüística, tanto en ámbitos académicos como en ámbitos no académicos. Se concluye que la traducción puede ser una herramienta pedagógica más para enseñar la lengua extranjera, e incluso para perfeccionar la lengua materna y contribuir a la comunicación de todo tipo de conocimientos.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos .....	I
Prólogo .....	II
1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1 Planteamiento del problema y delimitación del tema .....	2
1.2 Antecedentes .....	4
1.3 Preguntas de investigación .....	9
1.4 Objetivos .....	10
2. MARCO TEÓRICO .....	11
2.1 Teorías del aprendizaje .....	14
2.2 Teorías del lenguaje .....	17
2.3 Teorías de la traducción .....	18
2.3.1 Teoría del escopo .....	18
2.3.2 Teoría de la adaptación .....	20
3. METODOLOGÍA	
3.1 De lo descriptivo a lo exploratorio .....	24
3.2 De lo cualitativo a lo cuantitativo, y lo mixto .....	25
3.3 Etapas e instrumentos de producción de datos .....	27
3.3.1 Etapa uno: elaboración de la taxonomía y del material didáctico..	27
3.3.2 Etapa dos: experiencia en el aula de IFE .....	39
3.4 Participantes .....	45
4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....	47
5. DISCUSIÓN .....	64
5.1 Posibles aportes o contribuciones de la investigación .....	65
5.2 Posibles proyecciones .....	67
6. BIBLIOGRAFÍA .....	70

## 7. ANEXOS

7.1 Taxonomía de técnicas de traducción para el IFE en la universidad .....	76
7.2 Técnicas de traducción: apunte teórico .....	90
7.3 Técnicas de traducción: apunte práctico .....	100
7.4 Nota de consentimiento .....	115
7.5 Encuesta .....	116

## **Agradecimientos**

Me gustaría agradecer en primer lugar a familiares y amigos que me posibilitaron el cursado y la conclusión de esta empresa académica, en especial a mis compañeros de la sexta cohorte de la Maestría en Traductología, como también a quienes esporádicamente compartían con nosotros algún curso o taller.

Agradezco igualmente a la Dra. María Inés Arrizabalaga, mi directora de tesis y mentora en el campo de la investigación en traducción y traductología, y a los distintos docentes de esta maestría, por compartir sus conocimientos y entusiasmo por la docencia y la investigación.

Finalmente, este trabajo no habría sido posible sin los diversos alumnados de lectocomprensión, quienes me muestran año a año cómo pueden optimizar su aprendizaje de la lengua extranjera mediante el uso de la traducción. Agradezco especialmente a los estudiantes que accedieron a participar en esta investigación por el tiempo dedicado y todas las recomendaciones aportadas.

## Prólogo

En mis años de docencia universitaria en la Universidad Nacional de La Rioja, he tenido el agrado y la oportunidad de formar parte de equipos de cátedra muy variados, cuyo objetivo es dictar clases de lectocomprensión de inglés (como lengua extranjera) a alumnos que no estudian para ser traductores o profesores de inglés, sino que están focalizados en convertirse en médicos, enfermeros, odontólogos, contadores, ingenieros, entre otras profesiones. Esto representa un gran desafío, pues la lengua extranjera no es su principal preocupación –a veces queda en los últimos lugares del *ranking* de estudiantes y funcionarios– al momento de destinar tiempo, dedicación y esfuerzo al aprendizaje de la asignatura. Año a año, los distintos miembros de los equipos de cátedra buscan formas novedosas de actualizar sus propuestas de enseñanza, agregar herramientas, sumar nuevas metodologías, descartar otras que resulten obsoletas o innecesarias. Sin embargo, una constante que he observado en estos equipos de cátedra –como en los equipos de otras universidades a través de sus materiales, propuestas y capacitaciones ofrecidas al público– es la decisión sostenida de no hacer un uso claro y explícito de la traducción en el desarrollo de la asignatura. En este trabajo de investigación tuve el objetivo de demostrar a docentes, alumnos e interesados en el campo que la traducción puede desempeñar un papel esencial en la enseñanza de la lengua extranjera en general, y en la enseñanza universitaria de la lectocomprensión en particular. El proyecto de tesis se titulaba “La adaptación de técnicas y procedimientos de traducción para su empleo en contextos de Inglés con Fines Específicos en la universidad”. Por supuesto, intenté que el título fuera lo más preciso y ostensivo posible. Pero durante el desarrollo del proceso de investigación, especialmente en el momento de revisar la literatura pertinente en mayor detalle, decidí que realizar la distinción entre la noción de “técnica de traducción” y la de “procedimiento de traducción” no sería necesario para alcanzar los objetivos de mi investigación. Por el contrario, fue evidente que implicaría una confusión o complicación terminológica innecesaria para los participantes del estudio propuesto. Por ende, se quitó el segundo sintagma y se simplificó el título a “La adaptación de técnicas de traducción para su empleo en contextos de Inglés con Fines Específicos en la universidad”.

Realizada esta indicación sobre el título, quisiera agregar un par de aclaraciones que pudiesen facilitar la lectura de este trabajo. En primer lugar, para la redacción he seguido las indicaciones sobre ortografía y gramática de la Dra. García Negroni (2016), que son básicamente las mismas que propone la Real Academia Española. Hay, sin embargo, un único caso en que decido no seguir sus indicaciones: el uso de las tildes en los pronombres demostrativos y en el adverbio “sólo”. Estoy al tanto del cambio en esta regla de acentuación que se suscitó alrededor de 2010. No obstante, me parece que la distinción entre pronombres demostrativos y adjetivos demostrativos, y entre el adverbio “sólo” y el adjetivo “solo”, que señala el uso de la tilde, es necesario y contribuye a la comprensión más rápida y efectiva. Incontables escritores, traductores, periodistas y científicos continúan acentuando estas palabras, estimo que por razones similares a las mías. Además, la RAE hace tiempo dejó de ser prescriptiva, y si bien recomienda no acentuar estas palabras, no constituye un error ortográfico hacerlo.

En segundo y último lugar, resulta conveniente hacer también una muy breve mención sobre la decisión de usar sustantivos en masculino para hacer referencia a conjuntos mixtos de personas, por ejemplo, “los alumnos” o “los docentes”. Esto responde simplemente a que son expresiones que se repiten muchas veces en este estudio y es verdaderamente evidente que los alumnos de los grupos mencionados son tanto varones como mujeres; los docentes de lectocomprensión de inglés son también de ambos sexos. Esta decisión responde a cuestiones enteramente académicas y comunicativas.

Tengo la esperanza de que las propuestas aquí descritas puedan ampliarse y adecuarse a contextos variados de enseñanza de lenguas extranjeras, en pos de optimizar las oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes universitarios.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años el idioma inglés viene desempeñando, a nivel global, la función de *lingua franca* o lengua vehicular (Crystal, 2003; Gooden, 2009; House, 2012; Jenkins, 2009). En contextos académicos, laborales y de entretenimiento, el inglés cumple un papel central como facilitador de intercambios comunicativos, tanto orales como escritos. En el ámbito científico-tecnológico el rol de la lengua inglesa no ha sido menos notorio: la mayoría de las investigaciones científicas, independientemente de su origen geográfico y campo disciplinar, son comúnmente publicadas en inglés<sup>1</sup>.

Para hacer frente a esta situación, la mayoría de las universidades del país proponen al menos una asignatura sobre el idioma inglés en los planes de estudios de todas sus carreras<sup>2</sup>. Si bien existe cierta variedad con respecto a los contenidos que se dictan, el enfoque desde el cual se enseña la segunda lengua y la forma de hacerlo, hay una gran preponderancia de la enseñanza de la lectura comprensiva de textos pertenecientes al campo disciplinar de la carrera en cuestión. De esta manera, se limita el aprendizaje de la lengua extranjera a sólo una de las cuatro macro habilidades lingüísticas tradicionales, y se inserta esta asignatura dentro del ámbito disciplinar conocido como Inglés con Fines Específicos. Para alcanzar este fin último, que los alumnos puedan comprender textos en inglés pertenecientes al área de especialidad de su carrera, suelen impartirse técnicas y procedimientos de lectura para analizar textos redactados en lengua inglesa, a la vez que se revén nociones generales de la lengua española, idioma en el que deben expresarse los contenidos aprehendidos de

---

<sup>1</sup> En el VIII Congreso Internacional de la Lengua Española (2019), en el panel "Ochocientos años de la universidad en el mundo hispánico", los expositores, rectores de universidades latinoamericanas y españolas, coincidieron en que el inglés es "la lengua hegemónica en el ámbito de la ciencia y la tecnología", como lo planteó el rector de la Universidad de Salamanca, quien agregó también que el posicionamiento de las universidades a nivel mundial se basa principalmente en las publicaciones en inglés de sus docentes e investigadores. En el contexto del mismo Congreso, pero como expositor del panel "La comunicación del pensamiento científico en español", también el Dr. Golombek, director de la colección de divulgación científica "Ciencia que ladra...", reconoció la preponderancia del inglés en las distintas comunidades científicas. Por medio de una breve reseña histórica, explicó cómo fue siempre uno el idioma hegemónico en el desarrollo de las ciencias naturales de Occidente: desde la Antigua Grecia (el griego), pasando por el Imperio Romano (el latín), el surgimiento del Islam (el árabe), hasta las lenguas europeas: inglés, francés y alemán durante el siglo XIX. Entre las guerras mundiales del siglo XX, el inglés cobra mayor notoriedad que las otras dos lenguas. Golombek recalca la condición histórica e inmutable del científico de requerir financiamiento para sus investigaciones y de tener la intención de que sus descubrimientos estén disponibles para la mayor cantidad posible de gente, puesto que los problemas bien planteados, afirma, son universales. El lenguaje en el que se comuniquen la ciencia es secundario, lo importante es "escribir bien y comunicar claro", que la ciencia tenga el potencial de llegar a todos: ése es el objetivo de la lengua franca, hoy día, el inglés.

<sup>2</sup> Por ejemplo, la Universidad Nacional de La Rioja introduce la enseñanza del inglés en todas sus carreras mediante la Ordenanza nro. 185 (2002); la Universidad Nacional de Córdoba hace lo mismo mediante las Resoluciones nro. 167 (1999) y nro. 87 (2004).



los textos. Descrita de esta manera, es muy notoria la similitud de las tareas y los procesos que llevan a cabo tanto los estudiantes de traducción como los estudiantes de lenguas extranjeras. Si entendemos la traducción como un proceso complejo que implica leer textos, comprenderlos, extraer significados de ellos y poder reexpresar estos significados, podemos extender esta “tarea traductora” a estudiantes de cualquier disciplina y, en efecto, a cualquier situación comunicativa<sup>3</sup>.

Resulta curioso notar, dentro de la literatura de los Estudios de Traducción, que suele acudir en el idioma español al mismo término, a saber “traducción”, para hacer referencia tanto al producto final (texto traducido) como al proceso mediante el cual se reformula un texto o mensaje (proceso complejo que consta de varias etapas). Ésta es una distinción fundamental que repercute en todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje: clases expositivas, tareas asignadas, evaluaciones, criterios de corrección de las evaluaciones, entre otros.

### **1.1 Planteamiento del problema y delimitación del tema**

El Consejo Superior de La Universidad Nacional de La Rioja aprobó en el año 2002 la Ordenanza nro. 185. En ella se dispone el dictado de tres asignaturas para todas las carreras de grado y pregrado de esta institución (existentes a esa fecha): Informática, Expresión Oral y Escrita e Idioma Inglés. La ordenanza explica también los objetivos de las materias, sus contenidos mínimos y demás detalles. En el caso de la lengua extranjera, se propone la enseñanza de la lectura comprensiva de textos en inglés relacionados con el campo científico de cada carrera universitaria. Sin embargo, en este documento no se hace mención del papel que la traducción ha de cumplir en la enseñanza del idioma. Tampoco han surgido en este contexto institucional, desde 2002 hasta la fecha, investigaciones o estudios al respecto.

---

<sup>3</sup> Autores como Torop (2002) han planteado la idea de que la traducción atraviesa diversas esferas de la sociedad y de la cultura. Incluso se la ha llamado el *modus operandi* de nuestros tiempos (Young, 2011). Ya en 1975 Steiner equiparaba la acción de entender con la acción de traducir en su capítulo titulado “Entender es traducir”. Allí afirma “Cualquier lectura profunda de un texto (...) constituye un acto múltiple de interpretación” (p. 32). Hacia el final del capítulo, sintetiza “dentro o entre las lenguas, la comunicación humana es una traducción” (p. 67). En otras palabras, no se restringe el término “traducción” a la tarea desempeñada por traductores profesionales formados en instituciones de nivel superior, sino que se entiende que se puede apelar a ella para transformar mensajes en áreas como la Informática, el Diseño, la Música, las Artes, la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

En la enseñanza del inglés con fines específicos a nivel universitario puede notarse la presencia ubicua de la traducción: en contextos áulicos, tanto en la interacción docente-alumnos como en la interacción entre los alumnos; en los diversos materiales didácticos; en las evaluaciones; en las prácticas de estudio de los alumnos (p. ej. al consultar constantemente al traductor automático de Google). Sin embargo, el empleo de la traducción como herramienta auxiliar para enseñar la lengua extranjera no es siempre explícito. De hecho, predominan eufemismos o circunloquios para hacer referencia a ella de forma indirecta: se habla de “interpretación”, “reformulación”, “conversión”, “transmisión”, “colocar la versión en español” de cierta parte del texto en inglés, entre otros. Esta reticencia a emplear el término “traducción” es especialmente evidente cuando se entiende la traducción como proceso, es decir, cuando el alumno debe emplear estrategias varias para leer y entender un texto en inglés y reformular ciertas partes de ese texto en español. Existe, en cambio, una tendencia a aceptar y propiciar la traducción –mediante los eufemismos citados–, pero como un mero producto final. Así podemos encontrar en evaluaciones y manuales de cátedra consignas como “traduzca el siguiente texto”, “resuelva el siguiente párrafo”, “dé un equivalente en español de las siguientes frases” o, simplemente, “responda las siguientes preguntas de acuerdo a la información del texto”, lo cual implica necesariamente traducir ciertas partes de dicho texto. Sin embargo, no se incluyen en clase, ni en los materiales didácticos, explicaciones teóricas sobre técnicas de traducción propiamente dichas. Suele haber muy pocos alumnos que recurren intuitivamente a ellas durante su proceso de resolución de problemas. La gran mayoría, en cambio, al no contar con este respaldo teórico, acude al primer “equivalente” que aparece en el diccionario, generando así traducciones literales que rara vez transmiten un mensaje coherente y, cuando sí lo hacen, el alumno por lo general no es capaz de explicar cómo llegó a tal resultado, ni qué otras formas de explicación son posibles.

En el presente estudio nos propusimos explorar y describir la relación existente entre el grado de exposición teórica y práctica a técnicas de traducción y el grado de conciencia lingüística que el alumno desarrolle, el cual se estima podría aumentar su nivel de autonomía como lector de textos en inglés y su desempeño académico en general.

## 1.2 Antecedentes

Este estudio se inserta en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente en el área del Inglés con Fines Específicos (IFE), y toma fundamentos teóricos y metodológicos de la denominada “traducción pedagógica”.

Una descripción minuciosa del surgimiento y del desarrollo del IFE puede encontrarse en Hutchinson & Waters (1987). Dudley-Evans & St. John retoman y expanden esta descripción en 1998. Más recientemente, Figueira de Souza Corrêa (2014) sintetiza en su tesis de Doctorado la razón de ser de los cursos de lenguas con fines específicos de la siguiente manera: abordar las necesidades y los objetivos específicos de determinados alumnos. De forma muy similar, Gannio et al. (2014) concluyen que el IFE “está basado en la idea de que la enseñanza de las lenguas debe partir de las necesidades lingüísticas y de aprendizaje de los estudiantes” (p. 14). Se distinguen, de esta manera, los cursos de IFE de otros más tradicionales que adoptan un enfoque global de la lengua. Dependiendo de los propósitos y de las necesidades de los alumnos, pueden elaborarse cursos de IFE muy diversos. Una de las distinciones más conocidas es la que propone, por un lado, el Inglés con Fines Académicos (IFA) y, por otro, el Inglés con Fines Ocupacionales (IFO). En el contexto de la educación superior, estos dos cursos u orientaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera pueden entenderse de la siguiente manera: el IFA se refiere al inglés asociado a la formación de grado (i.e. a la formación académica en campos científicos determinados, p. ej. anatomía, fisiología, histología para alumnos de medicina; o sonido, fotografía, programación para alumnos de Diseño Multimedial), mientras que el IFO está relacionado con las diversas situaciones en las que el egresado de determinada carrera universitaria se encontrará con la lengua inglesa durante su desempeño profesional (p. ej. al tener que publicar un estudio, leer un artículo de investigación, entender un manual de instrucciones para poder operar una máquina, etc.).

En la Universidad Nacional de La Rioja, esta especificidad en la enseñanza de la lengua inglesa se introduce mediante la ya mencionada Ordenanza nro. 185 (2002). Allí se explica que el objetivo principal de la asignatura –denominada “Idioma Inglés” en el documento, pero “Curso de lectocomprensión en Inglés” en

su anexo I– es “Permitir a los alumnos el acceso a la bibliografía de su especialidad redactada en idioma inglés mediante el desarrollo de la competencia de lectocomprensión textual” (p. 7). Por “bibliografía de su especialidad” podemos entender textos que contribuyan a su formación académica de grado como también textos con un nivel de especialización quizá más elevado que necesiten consultar durante su desempeño profesional, contemplando así las dos orientaciones principales del IFE: la académica y ocupacional/profesional.

En relación con el empleo de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, resulta pertinente mencionar a Cook, quien hace una recopilación histórica muy clara de estos usos en la *Encyclopedia of Translation Studies* (2009). En la entrada *Foreign language teaching*, Cook se focaliza especialmente en los enfoques de la lengua que han rechazado y hasta prohibido el uso de la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual sucede, según explica, desde finales del siglo XIX. El ejemplo más claro es el denominado “método directo” de los centros de idioma Berlitz. Este método consiste en usar únicamente la lengua extranjera en todo momento y en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje. “Las actitudes hacia la traducción han oscilado entre su prohibición absoluta y su aceptación indulgente y reticente como un último recurso necesario, como un ‘refugio para los incompetentes’” (p. 113, traducción nuestra). Esta visión extremista del lugar de la traducción en el aula de lengua extranjera es una reacción al llamado “método gramática-traducción”, focalizado en los niveles microlingüísticos del idioma (morfología, sintaxis). Se trata de un cambio de enfoque que se dio también en el estudio general del lenguaje: se rechazan modelos estructuralistas de la lengua y se los reemplaza por modelos denominados “comunicativos”, centrados en los niveles macrolingüísticos del idioma. Un año después, Cook expande estas ideas en una obra en la que pretende reevaluar y defender el papel de la traducción en la enseñanza de idiomas. Entre los argumentos que plantea en defensa del método gramática-traducción se destacan, en primer lugar, que se lo condena por no cumplir con objetivos que nunca se propuso (p. 17) y, en segundo lugar, que no es ésta la única forma posible de usar la traducción en el aula de lengua extranjera (p. 15). Hacia el final de este libro, plantea varias actividades en las que puede acudirse la traducción con alumnos de diferentes edades y en

distintos contextos. De manera similar, Leonardi (2010) dedica todo un libro a describir y sugerir formas muy diversas en que puede usarse la traducción en contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por su parte, el Consejo de Europa contribuyó sobremedida a la rehabilitación de la traducción en el aula de idiomas con su *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001). Allí se plantea por primera vez de forma explícita el uso de la traducción y, a partir de esta publicación, se llega incluso a equiparar la traducción con las cuatro habilidades o destrezas lingüísticas tradicionales: lectura, escritura, habla y comprensión auditiva. Es en estos momentos cuando surge la categoría “quinta destreza” o “quinta habilidad” para referir a la traducción. Sobre ello, Naimushin (2002) afirma que la traducción es una habilidad social específica que requiere enseñanza formal, no sólo en el caso de estudiantes de traducción sino también en el aula de lenguas extranjeras. Agrega que esto prepara a los alumnos de lenguas extranjeras para enfrentar situaciones reales de comunicación.

Algunos estudiosos emplean el hiperónimo “traducción pedagógica” para referirse a todos los posibles usos de la traducción durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Varios autores han escrito sobre la traducción pedagógica: Lavault (1985), Grellet (1991), De Arriba García (1996), Delisle (1998), entre otros, por lo general intentando diferenciarla de la “traducción profesional”. Grellet (1991) proporciona uno de los modelos más sencillos para entender cómo la traducción en el aula de lenguas extranjeras (i.e. la traducción pedagógica) se diferencia de la traducción realizada por especialistas (i.e. la traducción profesional). Menciona en primer lugar, como *tertium comparationis*, la finalidad de la tarea traductora: en el caso de la traducción profesional, la traducción es el fin mismo de la actividad, se traduce a cambio de una remuneración para transmitir mensajes a un público que no podría comprenderlos en su lengua de origen; la traducción pedagógica, en cambio, es una herramienta más para alcanzar el objetivo de aprender la lengua extranjera. En segundo lugar, difieren en lo que concierne a la situación comunicativa que las enmarca: el traductor profesional traduce por encargo de un cliente particular; el alumno de lengua extranjera traduce para poder entender y para demostrar su comprensión al profesor o a los demás compañeros de clase. Por último, Grellet menciona que la naturaleza del texto traducido en estos

dos contextos es también diferente: el alumno de lengua extranjera puede traducir partes del texto sin comprenderlo enteramente, mientras que el traductor profesional sólo podrá comenzar la tarea de traducción tras haber entendido el texto en su totalidad.

Son también numerosos los estudios empíricos que se han realizado en contextos áulicos particulares sobre el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, Thomas (1992) plantea la hipótesis de que tanto traductores como estudiantes de lengua extranjera emplean estrategias similares durante los procesos de comprensión y reformulación de mensajes y, por ende, llevan a cabo procesos cognitivos afines. En su experimento, Thomas compara el desempeño de traductores profesionales con el de estudiantes universitarios árabes de inglés como segunda lengua, cuyas clases no dan lugar a la traducción. Entre sus conclusiones se destaca el hecho de que, a pesar de no tener entrenamiento en técnicas de traducción, los estudiantes recurrieron a ellas de forma intuitiva. Thomas concluye que la traducción contribuye al desarrollo de la competencia gramatical, pragmática y estratégica en los alumnos de lenguas extranjeras.

Otro estudio interesante es el de Vilà (2014) quien se focaliza en las estrategias “comunicativas” que emplean estudiantes alemanes de español como lengua extranjera en contextos de mediación. A pesar de que la mediación refiere a intercambios comunicativos orales y el presente estudio se centra en la lectura, resulta interesante y pertinente la revisión y la descripción que la autora realiza sobre las técnicas y los procedimientos de traducción y el hecho de que se investiga su uso en estudiantes de lengua extranjera y no de traducción. Al igual que Thomas en 1992, Vilà destaca entre sus conclusiones que los estudiantes suelen usar ciertas estrategias de forma natural y plantea, por lo tanto, la necesidad de exponerlos a estas estrategias de manera explícita.

En el mismo año que Vilà, Giaber Mohamed publica un artículo en el que describe y analiza el papel que cumple la traducción en la clase de inglés como lengua extranjera en distintos niveles educativos (universidades, institutos, centros de idiomas y escuelas) en Trípoli y regiones cercanas (Libia). En este estudio, Giaber Mohamed se interesa por las perspectivas y opiniones de los docentes sobre el empleo de la traducción para enseñar el inglés como segunda lengua. Para dar con esta información, propuso a 185 docentes completar un

cuestionario y obtuvo las respuestas de 171 de ellos. Entre los resultados de su análisis podemos destacar que el 90 % de los docentes admite hacer uso de la traducción en sus clases, y de ese 90 % la mayoría aduce al bajo nivel de los estudiantes en la lengua inglesa como justificación para este uso. Se señala también la reticencia de algunos docentes en acudir a la traducción como método de enseñanza central de la lengua extranjera, pues sostienen que depender demasiado de la traducción puede impactar negativamente en el aprendizaje del inglés.

Asimismo, Hurd (2016) investiga y compara el lugar que ocupa la traducción en dos propuestas curriculares de inglés como lengua extranjera: en *lukio*, educación secundaria en Finlandia, y en el *International Baccalaureate Diploma Programme*, que se incluye también en algunas instituciones educativas de Finlandia. En la primera se permite el uso de la lengua materna y hasta se presentan algunos ejercicios de traducción, mientras que la segunda propuesta curricular se focaliza en la enseñanza de la lengua extranjera en un ámbito monolingüe, es decir, una exposición total al inglés, a la vez que se desalienta el uso de la lengua materna. Hurd presentó a los estudiantes de ambos programas un cuestionario con ejercicios de lengua y otras preguntas para conocer su opinión sobre el uso y la utilidad de la traducción en la clase de inglés. Entre las varias conclusiones del estudio se destaca que ambos grupos hacen de la traducción su método más rápido y efectivo para transmitir mensajes. Se deduce también de las respuestas de los alumnos que, incluso en el programa en que se desalienta el uso de la lengua materna, los profesores acuden a ella y también, en ocasiones, a ejercicios de traducción. De igual manera, Thomas (1992) en su estudio notó esta situación con los profesores de inglés en universidades árabes: a pesar de tener prácticamente prohibido el uso de la traducción, les resulta muy complicado evitarla y la consideran, en determinados casos, realmente necesaria.

Más recientemente, Almohaimed & Almurshed (2018) continúan estudiando cuáles son las percepciones y las actitudes de los alumnos en relación con la incorporación de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los participantes de su estudio son alumnos universitarios de Arabia Saudita. Entre sus preguntas de investigación, los autores también incluyen la variable del nivel de destreza que los alumnos

tengan en el uso del idioma inglés. De entre sus resultados, se destaca la inesperada conclusión de que son los alumnos con bajo nivel en inglés quienes parecen más reticentes a usar la lengua materna en clase. Los autores sugieren que esto puede deberse a la insistencia de los docentes en evitarla. Sin embargo, este mismo alumnado reconoce necesitar el idioma árabe para entender mejor y más rápidamente vocabulario y gramática.

A pesar de ser un tema que se viene estudiando desde hace varias décadas en todos los rincones del globo, el uso de la traducción en el aula de lengua extranjera sigue siendo un tema controvertido –como Almohaimed & Almurshed reconocen en el abstract de su artículo en 2018– y no del todo entendido, especialmente en el contexto local en que este estudio se inscribe. Se detecta, por ende, la necesidad de investigar el empleo explícito de la traducción, más específicamente de técnicas de traducción, en la enseñanza de la lectura comprensiva en inglés en el ámbito universitario de La Rioja, y de recabar las impresiones y opiniones de los alumnos al respecto.

### **1.3 Preguntas de investigación**

Las siguientes preguntas de investigación surgen de la observación de alumnados de carreras muy diversas a lo largo de varios años, particularmente del desempeño de algunos estudiantes que recurren a técnicas de traducción de forma intuitiva y como solución más sencilla y eficaz para resolver problemas de comprensión y reformulación. Estas preguntas, entonces, están orientadas a formular recomendaciones para mejorar el aprendizaje, recomendaciones en las que la traducción cumpla un papel central en el aula.

1.3.1 ¿Mejoraría el desempeño de los alumnos en la cátedra de *Idioma Inglés* (i.e. entenderían mejor la L2, serían capaces de explicaciones más racionales en L1<sup>4</sup>) el conocer técnicas básicas de traducción, simplificadas y adaptadas a los propósitos del curso?

---

<sup>4</sup> L1 es la lengua materna, es decir, el español. La L2 es la lengua extranjera que los alumnos aprenden, en este caso, el idioma inglés.



1.3.2 ¿Qué técnicas debería presentárseles? ¿De qué manera? ¿Cómo podrían simplificarse y adaptarse a los propósitos del curso?

1.3.3 Comprender mejor la traducción como disciplina y en su sentido más amplio de intermediaria en todo proceso de transmisión de significados, ¿ayudaría a los alumnos a aprender/estudiar mejor? ¿Podría ayudarlos en el manejo y dominio de la L1? ¿Podría ayudarlos en su desempeño en las demás asignaturas de sus respectivas carreras?

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Generales**

- \* Diseñar una propuesta pedagógica teórico-práctica sobre técnicas de traducción adaptadas al IFE.
- \* Analizar la relación existente entre el desempeño académico de los alumnos y su exposición teórica y práctica a técnicas de traducción.
- \* Registrar percepciones y opiniones de los alumnos sobre esta propuesta con el fin de poner a consideración la inclusión de técnicas de traducción al programa analítico de la asignatura de IFE en las universidades.

### **1.4.2 Específicos**

- \* Revisar la literatura y las propuestas más reconocidas en los Estudios de Traducción sobre técnicas y procedimientos de reformulación en lengua materna en contextos de traducción, interpretación, mediación y aprendizaje de lenguas extranjeras.
- \* Diseñar, a partir de las diversas taxonomías existentes sobre técnicas y procedimientos de traducción, una propia que se ajuste a los propósitos del IFE en este contexto universitario.
- \* Elaborar un apunte teórico *ad hoc*, a partir de la literatura revisada, donde se sintetizen las técnicas de traducción ya adecuadas a la enseñanza del IFE.

- \* Elaborar un apunte práctico *ad hoc* que incluya diversas actividades y tareas, tanto individuales como grupales, en que se ejerciten las técnicas de traducción propuestas en el apunte teórico.
- \* Recabar impresiones y opiniones del alumnado respecto a la propuesta planteada.

## 2. MARCO TEÓRICO

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras conviven tres grandes campos teóricos: las teorías del aprendizaje, las teorías del lenguaje y las teorías de la traducción<sup>5</sup>. Cada uno de estos campos ha presenciado, a lo largo de la historia, el surgimiento y el desarrollo de diversos métodos y enfoques; cada uno de ellos pretendía mejorar y reemplazar al anterior. En el presente estudio, se decide adoptar un enfoque teórico<sup>6</sup> mixto, ecléctico, que pueda ubicarse dentro de la denominada condición posmétodo y que tome fundamentos teóricos de estas tres grandes áreas, sin que la adopción de un método inhabilite su combinación con otros métodos surgidos anterior o posteriormente. Darle mayor o menor preponderancia a una u otra teoría del lenguaje, por ejemplo, dependerá de diversos factores contextuales asociados a cada alumnado en particular: número de alumnos, nivel de conocimiento de la lengua extranjera, nivel de conocimiento de la lengua materna, propósitos del curso, disponibilidad horaria para alcanzar esos objetivos, desarrollos y avances recientes que se hayan dado dentro del campo de especialidad de cada carrera y que condicionen, por ejemplo, los textos que resultaría más conveniente analizar en clases, entre otros.

### Condición posmétodo

La era o condición posmétodo es una denominación propuesta por Kumaravadivelu en 1994, y se trata de una reacción a la multiplicidad de métodos

---

<sup>5</sup> Estas últimas no son siempre explícitamente aceptadas en el aula de lengua extranjera. Sin embargo, como muchos estudiosos han demostrado (Cook, 2010; De Arriba García, 1996; Delisle, 1998; Figueira de Souza Corrêa, 2014; Grellet, 1991; Lavault, 1985; Leonardi, 2010), la traducción es inherente al estudio de una lengua extranjera y, en este estudio, se pretende darle mayor visibilidad en estos contextos de IFE.

<sup>6</sup> Entendemos “enfoque teórico” como la decisión de focalizar los análisis en alguna etapa o nivel particular del proceso de traducción; así como lo sugiere Hurtado Albir (2004, pp. 125-132) al describir los enfoques lingüísticos, textuales, cognitivos, comunicativos, etc.

y teorías existentes y de un cuestionamiento a la idea de una única forma ideal y correcta de enseñar idiomas. También hace especial énfasis en el rol activo y reflexivo del docente de lengua extranjera al momento de emplear, adaptar o combinar teorías y métodos para adecuarlos a contextos áulicos específicos.

En una entrevista realizada en 2012 para la *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, Kumaravadivelu explica la distinción entre los términos “método” y “posmétodo”. Sobre el primero, afirma:

Un método es una entidad de carácter descendente. Es el producto del conocimiento profesional de un experto. Su fin es la creación de un conjunto de principios y prácticas docentes susceptibles de ser usadas en cualquiera y en todos los lugares. Y, como tal, no responde a las necesidades y deseos de un grupo concreto de aprendientes... (p. 2)

Explica así cómo la noción de “método” tiende a ser tomada como general y aplicable a cualquier grupo de alumnos de cualquier lugar del mundo. Si bien los métodos dentro del área de la pedagogía y la enseñanza de lenguas extranjeras definitivamente han ido cambiando a lo largo del tiempo, no lo ha hecho de la misma manera la idea de considerar siempre un método, un enfoque o un marco en particular como el más apropiado y el que debe aplicarse. En contraposición a esto, Kumaravadivelu desarrolla el concepto de “posmétodo” como una pedagogía que sea producto de las experiencias concretas de los docentes y “sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas” (p. 2) en las que éstos llevan a cabo sus actividades. Se trata, entonces, de desarrollar una pedagogía posmétodo como “una metodología sensible al contexto construida por profesionales concretos” (p. 8). Varios autores comparten esta visión de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Por ejemplo, Páez (2007) coincide con la definición de Kumaravadivelu de “pedagogía posmétodo” cuando describe a la Didáctica como “aquella disciplina educativa que tiene por objeto material al HOMBRE/PERSONA, y como objeto formal de estudio al SISTEMA INSTRUCTIVO (...) sin descuidar a los sujetos intervinientes ni las circunstancias en las que se produce” (p. 30).

Sobre la supremacía de determinados enfoques o metodologías de enseñanza de lenguas, Cook (2010) explica cómo hacia finales del siglo XIX y durante la mayor parte del siglo XX predominó un único conjunto de métodos

similares en la enseñanza de idiomas, de los cuales el más conocido es el llamado “método directo”. Según Cook, este método combina intereses académicos y comerciales y excluye de forma total y terminante la traducción y el uso de la lengua materna en el aula de lengua extranjera (p. 7). Lo que Cook destaca particularmente de este periodo es la poca evidencia que respalda la adopción de este método y el rechazo de los demás, y señala que no es sino hasta el siglo XXI que surgen algunas primeras investigaciones sobre las ventajas y desventajas de adoptar de forma exclusiva el método directo.

Un ejemplo más actual de la necesidad de adaptar a los fines particulares de cada aula los métodos de enseñanza y evaluación de lenguas que son dominantes a nivel global es el conocido “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (MCER) (2002). Mc Namara explica cómo este MCER se ha impuesto a nivel global y está usualmente más vinculado a cuestiones gubernamentales y presupuestarias que educativas: “hoy no se puede vender un manual, no se puede vender un curso, y no se puede vender un certificado, a menos que se lo ubique en el marco del MCER” (2008, p. 10). Pero en las primeras páginas del MCER se explica que se trata de un material que surge del contexto europeo y busca aplicarse en ese contexto europeo. Uno de sus principales objetivos es “contribuir a la movilidad en Europa” (p. 1) y adoptar un “enfoque intercultural”, puesto que la realidad multilingüe de Europa es evidente. No sucede lo mismo en América Latina ni en Argentina particularmente, donde predomina una única lengua, el nivel de “interculturalidad” es considerablemente menor, y donde, además, las razones para aprender la lengua extranjera son diferentes. A pesar de esto, predominan en los distintos niveles educativos del país currículums, cursos y evaluaciones de lengua extranjera que adoptan el MCER de forma mayoritariamente acrítica, especialmente los niveles de este marco (A1, A2, B1, etc.). Mc Namara agrega que la adopción acrítica del MCER “limita nuestra reflexión sobre los objetivos de la enseñanza de lenguas. Limita nuestra reflexión sobre qué otras cosas querríamos que pudieran hacer los alumnos” (p. 12). Esto no significa –tampoco así lo sugiere Mc Namara– que el MCER no tenga ninguna utilidad o beneficio en nuestros contextos áulicos particulares. Pero es el docente quien, de acuerdo a la noción de posmétodo, debe seleccionar de este marco lo que estime útil y

necesario para su alumnado específico, y debe también idear metodologías que combinen este marco con otros enfoques, quizá incluso no europeos.

Cortés Moreno (2000), quien de forma similar a Cook realiza un repaso histórico de los diversos modelos didácticos para enseñar lenguas, concluye que uno de los retos de la docencia consiste en “explorar uno mismo, no en busca de la verdad absoluta o de la *receta mágica*, sino, sencillamente, en busca de lo más adecuado y efectivo para nuestro [grupo de alumnos]” (p. 275).

## 2.1 Teorías del aprendizaje

Se optó por inscribir este trabajo dentro de la teoría cognitiva de aprendizaje, puesto que ésta tiene en su centro nociones como la afectividad y la motivación, que resultan clave para la enseñanza de la lectura comprensiva de textos en inglés en el nivel superior. Hutchinson & Waters (1987) afirman que “el alumno aprenderá cuando reflexione críticamente sobre lo que está aprendiendo” (p. 47, traducción nuestra), es decir, cuando tome consciencia de qué aprende, cómo aprende y por qué razón. Estos autores también destacan el factor afectivo de la motivación: “antes de reflexionar cómo aprende, el estudiante debe *querer* reflexionar” (p. 47, traducción nuestra). De manera similar, Carlino (2005) sostiene que el poner énfasis en cuestiones cognitivas del proceso de enseñanza-aprendizaje no implica un descuido de los factores afectivos y reconoce que “Nadie aprende por imposición sino únicamente si se interesa en hacerlo” (p. 159). Estos conceptos resultan fundamentales, puesto que el objetivo último de los cursos de IFE de la Universidad de La Rioja es formar lectores críticos y autónomos, alumnos que puedan abordar el análisis de diversos textos en inglés por sus propios medios. Se toman también nociones teóricas del constructivismo, en particular las que enfatizan el rol activo y participativo del estudiante en la construcción de su conocimiento. Caira Rojas et al. (2014) sintetizan de forma muy clara las funciones o los propósitos del docente que adopta una postura constructivista en el aula:

El docente constructivista (...) insiste en que el educando piense, analice, repiense, elabore y complete su respuesta inicial; es promotor de la autonomía intelectual y moral de los alumnos, luego de facilitar puentes entre lo previo y lo

nuevo, ofrece estructuras y estrategias que le permiten al alumno aprender de manera cada vez más autónoma, interactiva y bajo su propio control; fomenta el diálogo y la colaboración entre los alumnos, así como entre alumnos y docente... (p. 96)

Asimismo, se rescata de los modelos constructivistas la noción de andamiaje (*scaffolding*), acuñada por Bruner en la década del 70. Esta metáfora del andamiaje, de acuerdo al Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, plantea la construcción de conocimiento nuevo sobre el conocimiento ya adquirido. Este andamiaje, entonces, resulta pertinente en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera a partir del conocimiento de la lengua materna, como también en el aprendizaje de la lectura comprensiva en inglés a partir de los conocimientos y las prácticas de lectura comprensiva en español. Aprender la lengua extranjera a partir de la materna implica contrastar las lenguas a distintos niveles (léxico, sintáctico, discursivo) y para esto se deberá hacer uso, ineludiblemente, de técnicas y procedimientos de traducción. Se evidencia así, la imposibilidad de adoptar un único método de enseñanza de la lengua extranjera que excluya otros como, por ejemplo, todos aquellos métodos que rechazan y hasta prohíben el uso de la lengua materna en clase, las actividades de traducción, los análisis contrastivos entre lenguas, etc.

También resulta relevante y fructífero sumar nociones derivadas de la investigación en alfabetización académica, entendiéndose ésta como la habilidad de leer y escribir, pues en la clase de lectocomprensión la lectura de textos en inglés y su reformulación en español son dos aspectos clave. En su obra introductoria a la alfabetización académica en la universidad, Carlino sostiene que continuar la enseñanza en técnicas de lectura y escritura es fundamental en toda asignatura de cualquier carrera universitaria, pues estas dos prácticas son inseparables del proceso mismo de aprendizaje: “elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas” (2005, p. 16). Esta concepción de la alfabetización académica en prácticas de lectura y escritura en la universidad bien puede extenderse a una alfabetización también en lengua extranjera, con especial énfasis en la lectura o, si la carrera universitaria lo precisa, también en

la producción en lengua inglesa<sup>7</sup>. Al ser por naturaleza bilingüe, la clase de lectocomprensión presenta una gran oportunidad para optimizar las destrezas del alumno en su lengua materna, a la vez que aprende la lengua inglesa. Y a esto se suma también la posibilidad de reforzar contenidos teóricos de otras asignaturas de su plan de estudio, en tanto los textos en inglés que debe comprender y reformular en español versan sobre temas vinculados a aquellas disciplinas. Esta verbalización en español, es decir, la producción escrita, permite a los estudiantes asociar ideas, vincular conceptos, explicitar conocimientos, etc. Como explica Parodi (2010) “Justamente este ejercicio de contar a otros lo leído, cuestionado, procesado y aprendido conlleva un gran esfuerzo e implica que (...) se ha llegado efectivamente a construir una representación muy profunda, perdurable y flexible de estos conocimientos” (p. 163). A fin de cuentas, almacenar contenidos en la memoria, verbalizar ideas y conclusiones, reformular textos es lo que el alumno hace en las demás asignaturas, pues es la principal forma de estudiar y aprender. De hecho, Parodi no refiere al aprendizaje de una segunda lengua o a la reformulación de un mensaje en otro idioma. Él alude a “la comunicabilidad de lo leído” como algo intrínseco al proceso de lectura, ya sea que leamos un texto en inglés o en español:

Esta *comunicabilidad de lo leído* implica que un lector que alcanza la capacidad de leer y construir aprendizajes profundos y perdurables podrá ciertamente **contar a otros** lo que ha comprendido no de modo literal. Así, podrá, **en sus propias palabras**, dar cuenta de los contenidos del texto y pronunciarse acerca de su calidad, la postura del autor (...). Aún más, se espera –desde esta óptica de leer para aprender– que el **lector pueda llegar a cuestionar el texto y la postura del autor** e identificar con claridad «su propia voz» como lector y distinguirla de la(s) voz(es) del texto. (2010, p. 142, el resaltado en negrita es nuestro).

Frases como “contar con palabras propias” o “identificar la postura del autor” son instrucciones usuales en las clases de lectocomprensión del inglés. A la vez que incentivar al alumno a adoptar una postura propia frente a lo que lee es uno de los objetivos esenciales de la asignatura.

---

<sup>7</sup> Como se explicó al inicio de este trabajo, lo que predomina a nivel universitario es la enseñanza de la lectocomprensión en lengua inglesa, pero hay carreras cuyo plan de estudio contempla un enfoque general o hasta centrado en la oralidad, como es el caso del currículo de la carrera Licenciatura en Música (mención canto) de la Universidad Nacional de La Rioja.

## 2.2 Teorías del lenguaje

En cuanto a la adopción de una teoría del lenguaje, para la realización del presente estudio se prefirió rechazar las dicotomías tradicionales, como la de forma vs función, puesto que resultan excluyentes y extremistas. Se considera, en cambio, que recurrir a fundamentos teóricos de una u otra corriente dependerá de las características particulares del alumnado como el estadio de aprendizaje en que se encuentren, los objetivos específicos de la carrera, etc. Por ejemplo, un énfasis en aspectos estructurales de la lengua inglesa puede resultar verdaderamente necesario en el caso de alumnos principiantes, que tengan poco o nulo conocimiento de la lengua extranjera. Por otro lado, incluso en tal caso, la lengua y su enseñanza no deja nunca de ser una herramienta que se emplea para concretar diferentes acciones; en el contexto del IFE en la universidad, esas acciones pueden ser comprender un manual de instrucciones para operar un dispositivo, comprender una obra para poder reseñarla, revisar un CV para escoger el postulante más adecuado a determinado puesto laboral, etc. Hutchinson & Waters (p. 37) sostienen que toda comunicación (i.e. todo mensaje, todo texto) tiene un nivel estructural, funcional y discursivo, y éstos no son excluyentes, sino que se complementan. El hacer hincapié en uno u otro dependerá de los propósitos del curso, los cuales, en el caso del IFE están directamente relacionados con las necesidades particulares de los alumnos y demás detalles contextuales.

Sí se rescata, sin embargo, y se adopta en este estudio –especialmente para la experiencia en el aula de IFE– el modelo de lectura interactivo. Se estima que este modelo de lectura presenta un buen balance entre los niveles usuales de análisis lingüístico: el nivel estructural (morfología, sintaxis, lexicología) y el nivel comunicativo (pragmática, análisis del discurso, etc.). Eskey (2002) explica que, durante su proceso cognitivo de lectura, el buen lector emplea tanto estrategias *top-down* como estrategias *bottom-up*. Las primeras refieren esencialmente a estrategias de predicción a partir de elementos paratextuales y a la activación de conocimientos previos. Por ejemplo, se estima que a partir de la simple observación de las imágenes, diseño, macroestructura de un texto, el lector puede “adivinar” o anticipar el contenido de ese texto e incluso de qué género textual se trata. *Top-down*, que podría traducirse como “de arriba hacia



abajo” sugiere también la direccionalidad del proceso de lectura, es decir, las estrategias arriba descritas serían lo primero que hace el lector. Por otro lado, la expresión *bottom-up*, o “de abajo hacia arriba”, significa que el lector comienza a leer focalizándose en los elementos microtextuales (palabras, frases) y en su decodificación. La tesis central de la mayoría de los modelos de lectura interactivos es que el proceso de lectura óptimo implica una constante interacción entre esos dos tipos de estrategias (Eskey, 2002, p. 95).

## **2.3 Teorías de la traducción**

No es frecuente que, incluso en los contextos en que se acepta la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, se adopte alguna teoría específica de los Estudios de Traducción. Además, en algunos casos, podría resultar difícil separar teorías de la traducción de teorías lingüísticas, pues las primeras suelen derivar de las segundas, o se desarrollan a la par de aquéllas. El estudio de la traducción siempre incluirá el estudio de los lenguajes<sup>8</sup>. Por ejemplo, Thomas (1992), en el estudio citado sobre el uso de la traducción en el aula de lengua extranjera, menciona su adhesión a un “enfoque comunicativo”, más directamente derivado de teorías lingüísticas que traductológicas.

### **2.3.1 Teoría del escopo**

Para el presente estudio se consideraron pertinentes varios principios y “reglas” de la teoría del escopo, la cual se posiciona en el centro de la teoría funcionalista alemana, desarrollada en la década de 1970 por Vermeer, Reiss, Nord, entre otros. El meollo de la teoría del escopo es el cambio de foco respecto a la manera de considerar la traducción: se desplaza la atención tradicionalmente puesta en el texto origen (TO) a una mayor relevancia del texto meta (TM). La denominación de la teoría proviene de la palabra griega *skopos* que significa “objetivo” o “propósito”. De acuerdo a esta teoría, tanto el proceso de traducción como las técnicas y los procedimientos empleados en él, dependerán directamente del *skopos*, es decir, de la razón por la cual se traduce y para quién

---

<sup>8</sup> “Un estudio de la traducción es un estudio del lenguaje”, sentenciaba Steiner en 1975 (p. 67).

se traduce (Munday, p. 79). Este énfasis en el objetivo y en la audiencia de la actividad traductora se condice con la consciencia lingüística y la autonomía que el constructivismo supone: ayudar al alumno a cobrar consciencia de por qué traduce en la clase de inglés, y qué herramientas puede emplear para ejecutar eficazmente esta tarea. Se destaca que son también estos elementos de la situación comunicativa, a saber, propósito y destinatario, los que varios autores (Delisle, 1998; Grellet, 1991) han identificado como una diferencia importante entre la traducción pedagógica y la traducción profesional<sup>9</sup>.

En la clase de lengua extranjera, el alumno que acude a técnicas y procedimientos de traducción traduce, generalmente, para comprender y para demostrar esta comprensión a sus compañeros y al profesor. Por esta razón, tanto el proceso traductor que lleve a cabo, como las técnicas y los procedimientos que seleccione dependerán de estos dos factores que la teoría del *skopos* considera fundamentales: propósito y audiencia. Las reglas de coherencia intratextual y coherencia intertextual, ambas subordinadas al propósito de la actividad traductora, también resultan relevantes al aprendizaje de la lengua extranjera y pueden adecuarse a los contextos de IFE en que este estudio se inscribe. Como sintetiza Munday (p. 80), la regla de coherencia intratextual, también llamada “regla de la coherencia”, refiere a que el TM debe estar redactado de tal manera que un lector que no ha accedido al TO en inglés pueda comprenderlo sin ninguna dificultad. Por otro lado, la regla de la coherencia intertextual, o “regla de la fidelidad”, significa que debe existir una relación lógica entre el TO y el TM. Es decir, no debería haber en el TM información que el TO no incluye, o información diferente a la extraída del TO.

En el aula de IFE, en la universidad, es común encontrar en consignas de manuales, en las actividades que se resuelven en clase, e incluso en las consignas de evaluaciones parciales y finales preguntas de comprensión textual que deben contestarse en español a partir de un texto en inglés que se analiza de acuerdo a técnicas variadas. Como los textos que los docentes proporcionan para el aprendizaje del inglés versan sobre temas y contenidos relacionados a las demás asignaturas del plan de estudios de la carrera en cuestión, es frecuente que el alumno disponga de un conjunto de saberes básicos sobre estos

---

<sup>9</sup> Otros aspectos divergentes entre la traducción pedagógica y la traducción profesional según Grellet se desarrollan en el apartado “Antecedentes” de la introducción.

temas, es decir, tenga ya en su memoria a largo plazo ciertos conocimientos al respecto<sup>10</sup>. Además, por lo común, el alumno advierte la relación entre la coherencia intratextual, lo que sabe sobre el tema y puede expresar con seguridad, y la coherencia intertextual, la información que extrajo del texto en inglés analizado previamente. Los objetivos del curso de IFE suelen ser orientar al alumno para que éste consiga vincular de forma crítica y racional su conocimiento previo, tanto de las dos lenguas en cuestión como de los temas relacionados a su área de estudio, con el conocimiento nuevo que adquiere en la asignatura de IFE y las demás del plan de estudios.

### **2.3.2 Teoría de la adaptación**

Si bien algunos conceptos y reglas de la teoría del escopo pueden adecuarse al aula de IFE, ésta deja un poco descuidadas o en segundo plano otras nociones que son igualmente importantes para los alumnos universitarios al momento de entender textos en inglés e intentar luego reproducirlos en español. En otras palabras, a los elementos de la situación comunicativa que enfatiza la teoría del escopo, propósito y destinatario, debemos sumarles otros factores indispensables para la producción y comprensión de mensajes: sus contextos de creación y recepción.

Si bien en las clases de IFE se intenta trabajar con textos relativamente actuales, a veces resulta útil consultar textos un poco más antiguos, e independientemente de la época en que se hayan escrito, absolutamente ninguno de ellos fue pensando para ser leído y traducido por alumnos universitarios de IFE en Argentina o en La Rioja. Resulta entonces esencial analizar y entender el contexto de producción de estos textos, entendiendo por “contexto” el momento histórico, la zona geográfica y todas las variables socioculturales asociadas a ambos<sup>11</sup>. Se incorporan, entonces, para alcanzar

---

<sup>10</sup> Por ejemplo, a alumnos de Medicina se les puede pedir contestar, a partir de su análisis de un texto específico en inglés, preguntas como: “¿Cómo se define al estómago? ¿Cuáles son las funciones del estómago? ¿Cuál es la función del páncreas que está relacionada a la función gastrointestinal?” (Cardini & Soliz, p. 70). Ante esta situación, los alumnos suelen encontrarse en una disyuntiva y es muy frecuente año tras año que consulten: “¿Tengo que traducir el texto o puedo escribir lo que yo sé?”.

<sup>11</sup> Analizar la situación comunicativa del texto en inglés (i.e. el contexto de creación y recepción del TO) es una operación básica y muy extendida en los cursos de IFE. Autoras como Bertazzi et al. (2003) aluden a esto cuando desarrollan el paso del análisis textual que ellas denominan “identificación de nombres propios y números” (p. 2).

estos fines, las nociones de “contexto de creación” y “contexto de recepción” desarrolladas por Hutcheon (2006) en su denominada “teoría de la adaptación”.

Hutcheon define la adaptación como un texto que tiene una clara y reconocible relación con otros textos ya escritos y publicados. La adaptación, según describe la autora, es más que mera reiteración, es una “repetición con variación” (p. 4, traducción nuestra). Es decir, la esencia de la adaptación es una combinación de lo reconocido con lo anticipado, de las ideas previas con las expectativas respecto a lo nuevo. En este trabajo, Hutcheon describe diversos tipos de adaptación de historias, no sólo del texto escrito a la pantalla de cine o la televisión, sino también la adaptación a formatos de videojuegos, parques temáticos, obras teatrales, etc. Esto puede vincularse con lo que Jakobson denominó en 1959 “traducción intersemiótica”, es decir, cuando un mensaje expresado con determinado sistema de signos se retransmite mediante un sistema de signos diferentes. La relación entre la traducción y la adaptación es tal que su obra presenta el mismo problema terminológico: la adaptación no es simplemente un texto nuevo (producto), sino que también puede entenderse en términos de proceso. Por otro lado, dentro de los Estudios de Traducción, abunda el uso del término “adaptación” para nombrar una técnica o procedimiento de traducción (López Guix & Wilkinson, 1997; Molina & Hurtado, 2002; Newmark, 1987; Vázquez Ayora, 1977; Wotjak, 1981). El adaptador de una obra, al igual que un traductor, debe primero comprender la obra en su totalidad. Esta comprensión implica estudiar y conocer a fondo los contextos de creación y recepción de dicha obra, para luego intentar reproducirla de acuerdo con una interpretación propia y teniendo en cuenta los contextos de creación y recepción de la adaptación y la finalidad que ésta persiga.

Puede observarse, entonces, la cercanía entre los procesos de adaptación y traducción de mensajes y cómo este mismo proceso se presenta en el aula de IFE pero dentro de una situación comunicativa particular. Teniendo en consideración los elementos y las reglas de la teoría del escopo más las nociones de contexto de creación y recepción extraídas de la teoría de la adaptación, la situación en la que el alumno de inglés con fines específicos aprende la segunda lengua en la universidad podría sintetizarse en la siguiente tabla:

<b>Textos</b>  <b>Elementos de la situación comunicativa</b>	Inglés (TO)	Español (TM)
	Puede ser parte de un manual de instrucciones, el capítulo de un libro, la entrada de una enciclopedia, un <i>abstract</i> , parte de un artículo de investigación, una noticia, una editorial, etc.	Se trata usualmente de respuestas que los alumnos elaboran a partir de preguntas de comprensión del TO: párrafo o resumen.
Emisor (contexto de creación)	Todos estos elementos variarán de acuerdo al texto que se analice, pero se trata de información que el alumno debe identificar y analizar para poder comprender correctamente el mensaje y así reproducirlo en español.	El alumno
Receptor (contexto de recepción)		Sus compañeros de clase y el docente
Propósito		Entender el texto en inglés y demostrar su correcta comprensión y capacidad para manejar técnicas de lectura y reformulación, internalizar información o conocimientos que puedan aplicarse a las demás asignaturas de su carrera o, posteriormente, durante su desempeño profesional
Tiempo		El año académico en que el alumno decida cursar la materia
Lugar		El salón de clases, dentro de la universidad

**Tabla 1:** Síntesis de la situación comunicativa en la cual los alumnos universitarios aprenden inglés dentro del aula de IFE.

La teoría de la adaptación ideada por Hutcheon dentro del campo de la teoría literaria ciertamente no fue pensada para aplicarse en aulas de lectocomprensión del inglés en contextos universitarios. A pesar de ello, el hecho de que, como la autora ilustra, las tareas de traducción y adaptación tengan tantos componentes en común y exijan a quienes llevan a cabo estas tareas realizar procesos cognitivos tan similares nos sugiere que ambos campos presentan una estrecha conexión. Esto no suele ser inusual en las ciencias blandas, ciencias que están en constante cambio y en permanente convergencia. Este devenir maleable en que las ciencias sociales y humanas suelen sumergirse permite a los investigadores poner en diálogo teorías provenientes de disciplinas aparentemente disímiles. En el presente estudio se tomaron elementos clave de la denominada teoría de la adaptación para adecuarlos a las necesidades lingüísticas, comunicativas y de aprendizaje de alumnos de IFE, a la vez que se los pone en contacto directo con elementos clave de otras teorías y enfoques, como la teoría de escopo.

La condición posmétodo brinda al docente de lengua extranjera la posibilidad de seleccionar de las muy variadas teorías, modelos, y marcos existentes aquellas nociones e ideas que resulten más propicias y fructíferas para un alumnado determinado. Las teorías pedagógicas, lingüísticas y traductológicas han oscilado históricamente entre un extremo y otro en sus análisis y estudios: docente vs alumno, forma vs función, texto origen vs texto meta. Mayoral Asensio (2001) lo explica de forma muy acertada:

Creemos que el movimiento pendular no puede quedarse donde está y que es necesario retomar hasta alcanzar posiciones de equilibrio que reconcilien ambos polos y recojan tanto la utilidad de lo tradicional como la utilidad de lo nuevo (...). El modernismo exacerbado que niega todo lo anterior para dar validez sólo a lo nuevo resulta ingenuo y contraproducente. Los criterios para optar por unas soluciones pedagógicas u otras no deben ser la corrección política sino la eficacia y el sentido común. (p.128)

Resulta, por lo tanto, no sólo necesario sino además productivo analizar críticamente las diversas propuestas, las recientes y las más antiguas, que han surgido a lo largo de los años y en diferentes lugares del mundo en los campos

del aprendizaje, la lengua y la traducción y que indudablemente han tenido ese movimiento pendular que Mayoral Asensio menciona.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1 De lo descriptivo a lo exploratorio**

Este estudio es de carácter descriptivo-exploratorio, puesto que tiene dos etapas claramente diferenciadas. Por un lado, se pretende analizar y describir la literatura existente sobre técnicas y procedimientos de traducción para, a partir de ella, elaborar una taxonomía propia que se ajuste a los contextos educativos de este estudio: el IFE a nivel universitario. Como explican Yuni & Urbano (2006) la investigación descriptiva “intenta describir las características de un fenómeno a partir de (...) categorías ya conocidas” (p. 15). En este caso, algunas de las categorías establecidas en la literatura de técnicas y procedimientos de traducción son las de “calco”, “préstamo”, “traducción literal”, entre muchas otras. Los objetivos de la investigación descriptiva también se condicen con los primeros objetivos específicos del presente estudio en tanto que éste pretende “verificar la exactitud de descripciones anteriores” (p. 16) para adecuarlas a los fines de este trabajo. Por otro lado, se pretende exponer a los alumnos de IFE a la taxonomía elaborada y registrar los efectos que puedan darse en su desempeño en la compleja tarea de entender textos en inglés y explicarlos en español. Sin embargo, como se mencionó más arriba, no se han encontrado estudios que planteen la traducción de esta manera explícita y en estos contextos. Por lo que esta segunda etapa del estudio tiene un carácter exploratorio y busca registrar todas las reacciones –los cambios, las actitudes, las opiniones, las percepciones, las ideas– que puedan surgir en los alumnos a partir de la propuesta planteada. En síntesis, la forma y el objetivo de la recolección de datos que se realiza durante la segunda etapa de la investigación encajan dentro del “enfoque o aproximación cualitativa” de la investigación, según resumen Hernández Sampieri et al. (2014): “Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos).

También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades” (p. 8).

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, su encuadre teórico en la condición posmétodo, el contexto del que surge y al que busca volcarse, el enfoque de la investigación-acción se presenta como la decisión metodológica más apropiada y fructífera. Wallace (1998) plantea que la investigación-acción se inicia con una pregunta o un problema que el docente localiza en el aula. A partir de ese interrogante o problema, se recolectan y analizan datos con el objetivo de aplicar los resultados del análisis a la situación concreta y conseguir así alguna mejora. Yuni & Urbano (2016) enumeran varios rasgos representativos de la investigación-acción, entre los cuales resulta pertinente mencionar: “Su propósito es mejorar la educación mediante su cambio, y aprender a través de [dicho cambio]”, “Somete a prueba las prácticas, ideas y suposiciones”, “Recopila y analiza nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre”, “Empieza modestamente (...) y puede generar reformas más amplias” (pp. 142-143). Rojo, en su obra sobre métodos de investigación en traducción, (2013) agrega que “los diseños de investigación-acción comparten con los experimentales su orientación empírica hacia un contexto situacional específico” (p. 63), lo cual señala una vinculación natural entre este diseño y la enseñanza de lenguas con fines específicos.

### **3.2 De lo cualitativo a lo cuantitativo, y lo mixto**

Para la realización de esta investigación se optó por un diseño metodológico mixto: cualitativo y cuantitativo. De acuerdo a la clasificación de diseños metodológicos mixtos propuesta por Creswell (2003), el escogido para este estudio es el denominado “diseño fijo” (en contraposición a los diseños emergentes), puesto que se prevé con antelación cuáles serán los instrumentos para producir datos tanto cuantitativos como cualitativos. Para la primera etapa descriptiva, se optó por instrumentos como la investigación documental y el análisis de contenido a fin de rever la bibliografía más representativa sobre técnicas de traducción. Para la segunda etapa se planificó el uso de la observación participante durante toda la experiencia en el aula, los grupos focalizados para incentivar reacciones por parte de los alumnos, y por último la



resolución de una encuesta en clase para sopesar todas aquellas reacciones finales con respecto al empleo de técnicas de traducción en la clase de IFE.

Además de la distinción entre diseños fijos y emergentes, Creswell sintetiza otros seis diseños prototípicos de metodología mixta. Se estima que, en términos generales, la presente investigación se ajusta al tercer diseño propuesto por este autor, denominado “secuencial exploratorio”. Se trata de una investigación que consta de dos fases (o etapas), la primera es cualitativa y la segunda es cualitativa-cuantitativa, con énfasis en el carácter exploratorio. Este diseño también se adecúa a la presente investigación por su aplicación en la elaboración de instrumentos y en la identificación de variables que se medirán de forma cuantitativa (p. 86). Éste fue justamente el objetivo de la observación participante y de los grupos focalizados: a partir de las respuestas y los comentarios obtenidos de los alumnos mediante estas técnicas de producción de datos, se refinó la redacción de la encuesta: se reformularon algunas preguntas, se agregaron o quitaron otras según resultó conveniente, se esclarecieron algunas denominaciones, etc. Creswell menciona, citando a Morse (1991), los posibles objetivos del investigador al escoger este diseño: generalizar los resultados, poner a prueba alguna clasificación emergente, explorar un fenómeno en profundidad (p. 87). Tales objetivos o motivaciones coinciden con los de la investigación descrita: si bien se pretende alcanzar cierto grado de generalización, se tiene en cuenta que cada contexto de clase tiene sus características propias y, por ende, cualquier suerte de conclusión o recomendación derivada de esta investigación deberá adaptarse a las características y necesidades de cada alumnado. Por otra parte, se procura explorar en profundidad el fenómeno de incluir explícitamente nociones de traducción en la clase de lengua extranjera. Se busca igualmente poner a prueba la taxonomía sobre técnicas de traducción elaborada durante la primera etapa para los contextos situacionales del IFE en la universidad: determinar si las definiciones son claras y entendibles, cuáles son las técnicas que se implementan más frecuentemente, cuáles resultan sencillas o complicadas, en qué tipo de ejercicios o actividades se utiliza cada una, de qué forma afectan los procesos de comprensión y reformulación, etc.

Este trabajo también presenta algunas características u objetivos que coinciden con la tipología que Creswell denomina “*transformative*” (p. 96). Por

ejemplo, se describe este diseño como *change-oriented*, y la presente investigación ha sido encuadrada en lo que se denomina investigación-acción. Dicho tipo de investigación tiene como objetivo generar cambios, en este caso, en el aula de IFE. Sin embargo, en el diseño descrito por Creswell el objetivo es solucionar problemas sociales como la discriminación, es decir, dar lugar a cambios o transformaciones a mayor escala. En la presente investigación se pretende generar cambios en el aula de IFE (diseño de materiales didácticos y de evaluaciones, explicaciones teóricas, criterios de evaluación de los docentes, entre otros) que puedan contribuir a mejorar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, como también potenciar la alfabetización de los estudiantes en su lengua materna.

### **3.3 Etapas e instrumentos de producción de datos**

El estudio se dividió en dos etapas, cada una de las cuales incluyó varios pasos y determinados instrumentos de producción de datos que se listan y describen a continuación.

#### **3.3.1 Etapa uno: elaboración de la taxonomía y del material didáctico**

En el primer paso de la etapa 1 se implementó la investigación documental para seleccionar y analizar la bibliografía pertinente y representativa sobre técnicas de traducción en contextos de traducción, interpretación, mediación y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Para esto fue necesario, en primer lugar, delimitar el concepto de “técnica de traducción” y diferenciarlo de nociones afines como “estrategia de traducción” y “procedimiento de traducción”. Si bien estos términos se emplean, en ocasiones, de forma indistinta, para el presente trabajo de investigación se escogió la denominación “técnica de traducción”, ya que se estima es la más directa e inequívoca, y se tomó la definición que Scott-Tennent et al. (2000) proporcionan al término “estrategia”: pasos que se toman de entre varios procedimientos posibles y conocidos con el propósito de resolver un problema de traducción identificado de forma consciente (p. 108). Se trata de técnicas que, si bien pueden incluir operaciones intuitivas o de sentido común, se aprenden y optimizan mediante la práctica, y que se

destinan a resolver problemas concretos que puedan presentarse tanto en la etapa de comprensión como en la etapa de reformulación del proceso traductor. Se seleccionó la investigación documental como estrategia metodológica para el análisis de los materiales sobre técnicas de traducción, pues ésta “permite ‘contextualizar’ el fenómeno a estudiar (...), posibilita hacer un ‘pronóstico’ comprensivo e interpretativo de un suceso determinado (...), posibilita una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual y otra prospectiva (hacia adelante)...” (Yuni & Urbano, 2006, p. 100). Diversos autores han escrito sobre las técnicas de traducción en las últimas décadas, por lo que resulta esencial determinar cuáles son las categorías reiteradas y cómo podrían adaptarse a los contextos de IFE. Siguiendo a Scott (1990), se tuvieron en consideración los criterios de control de calidad de selección y análisis de fuentes documentales: autenticidad, credibilidad, representatividad y significado. Todos los documentos seleccionados son publicaciones reconocidas en los Estudios de Traducción y en la enseñanza de lenguas extranjeras; se tomaron principalmente libros y manuales, algunas tesis de maestría y de doctorado, y artículos de investigación.

Una vez seleccionados los documentos pertinentes sobre técnicas de traducción, se hizo uso del instrumento análisis de contenido para poder organizar las numerosas y en ocasiones disímiles taxonomías que se han propuesto en los últimos años. El objetivo primordial del análisis de contenido fue comparar y simplificar las diversas denominaciones, definiciones y los ejemplos de técnicas de traducción para que alumnos de carreras como Enfermería, Informática e Ingeniería puedan comprenderlas e internalizarlas sin mayores dificultades. Con esto en mente, se decidió aunar categorías similares y excluir otras que no resultaran pertinentes al aula de IFE. Se escogió, además, la denominación que resultase más directa y evidente, e ilustrara en sí misma de qué se trata la técnica<sup>12</sup>. Se establecieron, entonces, diez técnicas de traducción. En el anexo 7.1 se incluye una tabla titulada “Taxonomía de técnicas de traducción para el Inglés con Fines Específicos de la universidad” (pp. 76 a 89). En ella se listan estas diez técnicas, las diversas denominaciones que los autores les han dado y en qué fecha, cómo se las define o en qué situaciones se emplean, en qué niveles lingüísticos se aplican comúnmente (i.e. lexema,

---

<sup>12</sup> Por ejemplo, la mayoría de los alumnos puede deducir a partir de su nombre de qué se trata la “sinonimia” o la “omisión”.

sintagma, oración, párrafo, etc.) y en la última columna se incluyen algunos ejemplos de pares de palabras o frases en inglés y español, donde se resalta la parte que ha experimentado algún tipo de modificación tras la aplicación de la técnica en cuestión. Algunos de estos ejemplos son sencillamente palabras sueltas y descontextualizadas que ilustran técnicas que se aplican a nivel del lexema; otros, en cambio, son partes extraídas de los textos trabajados en clase con los distintos alumnados, e ilustran técnicas que suelen aplicarse a niveles más complejos (frase, oración, texto).

El tercer paso de esta primera etapa consistió en elaborar un apunte didáctico teórico por medio del cual los alumnos de IFE pudieran acceder de forma sencilla y rápida a las nociones generales sobre la taxonomía elaborada. El cuarto y último paso de esta etapa fue el diseño de un apunte didáctico práctico que tuviese las mismas finalidades. Por esto, ambas operaciones se realizaron simultáneamente. El apunte teórico diseñado consta de diez páginas y se emplea en él un lenguaje sencillo y directo<sup>13</sup>. Se incluye, primero, un listado de las diez técnicas, y luego se define cada una de ellas. Se proporcionan para cada caso ejemplos de traducciones, con frecuencia, en tablas de dos columnas: una para el ejemplo en inglés y otra para su correspondiente versión en español. En determinados casos, se presentan distintas posibilidades de traducción y se señalan los diversos “tintes” que puede tener el usar una u otra técnica. Se incluyen asimismo algunas “malas” traducciones, generalmente enunciados graciosos o sin sentido, para propiciar la retención de la información y para anticipar posibles soluciones que resulten rápidas pero incorrectas (p. ej. apelar a la traducción literal como primera opción por defecto). Si bien se trata de un apunte predominantemente teórico, se incluyen varias instrucciones como “Intenta justificar por qué se escoge una palabra y no otra, que significa prácticamente lo mismo” (p. 96), “Considera por qué en los siguientes ejemplos no es posible una traducción palabra por palabra” (p. 98) o “Considera si existen en español otros refranes, dichos o expresiones (además de los del ejemplo) usados para expresar lo mismo” (p. 99). Hasta se deja una tabla incompleta en la última página para que el alumno la complete a partir de sus conocimientos previos. En otras palabras, se incentiva el pensamiento crítico y se enfatiza en

---

<sup>13</sup> Este apunte puede consultarse en su totalidad en el anexo 7.2, a partir de la página 90.

todo momento que el escoger una u otra técnica siempre será una decisión del alumno y que es él quien debe determinar qué técnica le resulta mejor en determinadas circunstancias para comunicar su mensaje de la forma más eficiente posible. Para motivar el pensamiento crítico del alumno, se presentan, además, algunos escenarios hipotéticos en que el estudiante, una vez recibido, podría necesitar hacer uso de técnicas de traducción en diversas situaciones comunicativas. Este apunte teórico fue el mismo para los alumnos de las diversas carreras que participaron en este trabajo de investigación. El apunte práctico, en cambio, fue diseñado puntualmente para cada carrera o par de carreras, ya que hay algunas muy afines, como IRNRZA & TUGAR<sup>14</sup> y TUI & LDyPM<sup>15</sup>.

Se diseñaron, entonces, cuatro apuntes prácticos para cuatro grupos de alumnos: (1) IRNRZA & TUGAR, (2) TUI & LDyPM, (3) Lic. en Enfermería y (4) Contador Público. El número de páginas de estos apuntes varía entre 16 y 17. La primera actividad<sup>16</sup> de estos cuatro apuntes prácticos es la misma en todos ellos, pues se seleccionó, como primera aproximación a las técnicas de traducción, un mensaje muy breve que aparece en pantalla a modo de advertencia antes de comenzar un programa televisivo. Aparece en inglés, puede leerse de la pantalla y, mientras permanece a la vista, se escucha una voz masculina que lo lee en español. Es decir, se decidió trabajar con un texto no circunscrito a ninguna carrera y bastante sencillo e informal con el propósito de despertar el interés de los alumnos. El resto de las actividades y los ejercicios son privativos de cada carrera o par de carreras. Si bien algunas consignas son muy similares, y otras son completamente iguales, los textos a partir de los cuales se resuelven dichas actividades revisten diferencias según la(s) carrera(s).

---

<sup>14</sup> Quizá no parezcan demasiado afines por sus denominaciones: Ingeniería de Recursos Naturales Renovables para Zonas Áridas y Tecnicatura Universitaria en Gestión y Administración Rural; sin embargo, la Tecnicatura surge en el año 1999 (Ord. nro. 144) como "título intermedio" de la Ingeniería en su primer plan de estudios (Ord. nro. 99, 1998). Continúan teniendo varias asignaturas en común incluso después de haberse cambiado el plan de estudios de la Ingeniería en 2010.

<sup>15</sup> Sucede lo mismo con la Tecnicatura Universitaria en Informática y la Licenciatura en Diseño y Producción Multimedial: en sus primeros diseños curriculares, la Tecnicatura era un título intermedio de la Licenciatura, por lo cual continúan teniendo materias afines después de haberse actualizado ambos planes de estudio (Ord. nro. 480, 2012 y Ord. nro. 501, 2013 respectivamente).

<sup>16</sup> Una muestra de los diversos ejercicios prácticos puede encontrarse en el anexo 7.3, a partir de la página 100.

Para elaborar las diversas actividades prácticas, se tomaron en consideración ejercicios de otros manuales o libros: principalmente varios manuales de “Lectocomprensión del Inglés” de la Universidad Nacional de Córdoba, el libro de Leonardi (2010) sobre traducción pedagógica, y el de Cook (2010) sobre el rol de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. El material de Leonardi incluye una gran variedad de actividades de traducción en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a alumnos italianos. Estas actividades se ubican en tres categorías generales: actividades de pretraducción, actividades de traducción y actividades de postraducción. Cabe destacar, sin embargo, que la mayor parte de las actividades propuestas por Leonardi no son diferentes a las actividades propias de cualquier clase de lectocomprensión del inglés en la universidad. Se mencionan procedimientos tales como el análisis del paratexto, los títulos y la estructura del texto (p. 92). Hasta se mencionan los procesos de *skimming* y *scanning*, términos que aparecen en casi todos los manuales de lectocomprensión, manuales que no incluyen en lo absoluto la expresión “traducción” o “técnica de traducción”. Podría afirmarse que, para Leonardi, analizar y entender un texto es justamente una tarea de traducción. Esto resulta interesante para el presente estudio puesto que, en un libro sobre traducción pedagógica, la mayor parte de las actividades propuestas son las que se llevan a cabo desde hace varios años en contextos de enseñanza que no reconocen de forma explícita hacer uso de la traducción.

Asimismo, en su obra sobre alfabetización académica en la universidad, Carlino (2005) enumera varias operaciones que realiza el lector cuando lee. Muchas de ellas coinciden con tareas y actividades básicas y muy frecuentes en el aula de lectocomprensión en inglés. Por ejemplo, se explica que para determinar “qué es lo importante de lo leído, el lector omite, selecciona, generaliza y construye o integra la información (...), deja de lado conceptos nimios (...), convierte en una noción general lo que en el texto son varias nociones particulares” (p. 70), etc. Estas operaciones hasta coinciden con las denominaciones que se han dado a múltiples técnicas de traducción, algunas de las cuales incluso se adoptaron en la taxonomía elaborada en este estudio, como por ejemplo “omisión”, “adición”, “transformación gramatical”.

También Parodi dedica todo un capítulo en su libro “Saber leer” (2010) a desarrollar las principales estrategias de lectura que ayudan a la persona a

realizar esta tarea de forma más rápida y eficiente. Describe numerosos procedimientos que según el modelo interactivo de lectura se denominarían *bottom-up*: identificación del referente de los pronombres, comprensión del uso de repeticiones, de sinónimos, de distintos tipos de conectores; análisis de elementos paratextuales, etc. Nuevamente, se destaca el hecho de que todas estas operaciones se realizan en las clases de lectocomprensión del inglés. Ni Carlino ni Parodi desarrollan sus obras en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera; ambos describen el manejo de la lengua materna. Esto parecería indicar que las competencias en la lengua materna, ya sea a nivel microtextual o macrotextual, pueden trasladarse –con adecuaciones, modificaciones, o no– al aprendizaje y eventual desarrollo de una lengua extranjera.

### **Tipos de actividades prácticas**

Entre las páginas 100 y 114 del anexo 7.3 se incluyen algunas de las actividades presentadas a los alumnos. Se seleccionaron, como muestra para este anexo, diferentes actividades ilustrativas de los diversos modos en que puede implementarse la traducción pedagógica –y puntualmente, las técnicas de traducción– para enseñar la lectocomprensión de textos en inglés.

### **Traducción a la vista**

Hurtado Albir (2004) explica que el término “traducción a la vista” puede referir a una modalidad de traducción<sup>17</sup>, a una estrategia de traducción<sup>18</sup> o a una estrategia pedagógica. En este apartado, nos referimos al empleo de la traducción a la vista como una actividad para poner en práctica los conocimientos sobre técnicas de traducción, es decir que nos referimos al uso de la traducción a la vista como una estrategia pedagógica. Esta autora nos ofrece una definición sencilla y clara de qué es la traducción a la vista: “la transformación de un texto escrito en una lengua a un texto oral en otra lengua.” (pp.83-84). Agrega que la

---

<sup>17</sup> Hurtado Albir (2004) menciona tres modalidades: traducción escrita, traducción audiovisual y traducción oral. La traducción a la vista pertenece al tercer grupo y es una actividad muy similar a la interpretación.

<sup>18</sup> Según Hurtado Albir (2004), una estrategia de traducción es “un mecanismo más para resolver problemas en el proceso de transferencia” (p. 84), es decir, sería similar a lo que en este estudio hemos denominado “técnica”.

traducción a la vista “se utiliza en la didáctica de lenguas no sólo como estrategia didáctica (traducir en clase un texto escrito en voz alta), sino también como mecanismo de evaluación, para verificar el conocimiento en lengua extranjera.” (p. 84).

Cada uno de los apuntes prácticos elaborados incluyó al menos una actividad de traducción a la vista, usualmente combinada con otros ejercicios<sup>19</sup>. El objetivo primordial de este tipo de actividad fue incentivar la espontaneidad y la creatividad de los alumnos al tener que decidir en el mismo momento de la lectura qué técnica escoger para traducir las distintas partes de los textos propuestos. También sirvió para repasar la noción de “traducción aproximada” y para enfatizar que el contenido esencial de un texto puede reexpresarse de diversas maneras. Se consideró que esto podría ayudar a combatir la dependencia de algunos alumnos a los diccionarios y, más específicamente, al traductor automático de Google. Se prefirió dejar este tipo de actividad para el final del trayecto, a fin de asegurar que los alumnos ya contasen con un vocabulario considerable y pudieran resolver la tarea sin demasiadas dificultades.

### **Traducción comentada**

Esta actividad podría considerarse similar a la crítica de la traducción, en tanto que esta última puede definirse como “una apreciación del procedimiento que el traductor sigue (o ha seguido) al traducir un texto origen a la lengua meta” (Zierer, 1979, p. 163) y tiene, entre sus varias finalidades, la de “profundizar la comprensión de los diversos aspectos de la traducción” (p. 166); en nuestro caso, profundizar la comprensión de las técnicas de traducción propuestas en el apunte teórico. Sin embargo, para este estudio se prefirió adoptar el término “traducción comentada” porque “crítica de la traducción” remite a otros procesos, análisis y contextos educativos o profesionales, como bien lo especifica Zierer (1979). Además, la palabra “comentada” le transmite al alumno de IFE de forma inequívoca lo que debe hacer con el texto que ha traducido. Con esta actividad se busca, justamente, que el alumno reflexione acerca del proceso cognitivo

---

<sup>19</sup> En la p. 113 del anexo 7.3, se incorpora una a modo de ejemplo.



llevado a cabo al traducir, sobre sus razones para escoger ciertas técnicas de traducción y descartar otras, y que sea capaz de plasmar esas reflexiones por escrito. Dichas reflexiones pueden luego compartirse o intercambiarse con los compañeros de clase para comparar y sacar conclusiones sobre aspectos en común y diferencias encontradas. Cook (2012) también propone actividades similares. Este autor lista, a modo de propuesta pedagógica, varias actividades de traducción para alumnos de lenguas extranjeras. Entre ellas, propone la “discusión de problemas de traducción” (p. 142, traducción nuestra) como una forma de incentivar al estudiante a que “piense de forma explícita sobre el idioma que está aprendiendo” (p. 143, traducción nuestra). Menciona ejemplos concretos de esta actividad, como la discusión de “malas” traducciones, la comparación de distintas traducciones del mismo texto, la reflexión sobre dilemas de traducción, discusiones en torno a cómo lidiar con lo “intraducible”, entre otros (p. 143).

### **Traducción guiada**

La “traducción guiada” es una actividad diseñada privativamente para la segunda etapa de este trabajo de tesis, es decir, para el contexto puntual del trabajo de campo realizado con estos alumnos durante el año 2018. No es de nuestro conocimiento que haya registro de actividades similares en otros contextos, aunque es posible que existan bajo otras denominaciones. El uso de técnicas de traducción por parte de los alumnos puede orientarse de diversas formas. Por ejemplo, en una actividad se presentan varios extractos de algún texto en inglés, se proporcionan traducciones literales que de forma evidente resultan raras, graciosas o incoherentes y se pide a los alumnos traducir el mismo fragmento, pero usando otra técnica que se indica (p. ej. sinonimia o transformación gramatical). Para ayudar al alumno, se resaltan o subrayan palabras representativas que dirijan su atención a los problemas de la traducción literal presentada<sup>20</sup>. En otra actividad, esta tarea de traducción guiada se complementa con el análisis de textos paralelos, y se presentan fragmentos de un texto en inglés, sus correspondientes traducciones al español, según una fuente oficial y

---

<sup>20</sup> Puede encontrarse un ejemplo de este tipo de actividad en las páginas 109-110 del anexo 7.3.

publicada, y finalmente se les pide identificar qué técnica o técnicas de traducción se usaron en cada inciso. Nuevamente, se señalan con negrita, subrayado o doble subrayado las partes circunscritas donde se ha aplicado alguna técnica de traducción<sup>21</sup>.

### ***Summary translation* o traducción-resumen**

Esta denominación se toma prestada del libro de Leonardi (2010), para quien la traducción-resumen consiste en “elaborar un breve resumen de los puntos más importantes del TO en un TM, en lugar de producir una traducción completa de cada palabra del original” (p. 96, traducción nuestra). Agrega también que este tipo de actividad “requiere que los estudiantes hayan conseguido un buen entendimiento del texto completo, tanto de su organización como de su contenido, para decidir de forma consciente qué debería resumirse y cómo” (p. 96, traducción nuestra). Esta actividad es muy común en contextos de IFE, en manuales y en exámenes, entre otros espacios, a pesar de que no suele aparecer casi nunca la palabra “traducción”. Aun así, esta actividad puede identificarse en las muy conocidas y abundantes “preguntas de comprensión”. Preguntas generales como “¿De qué se trata el texto?”, “¿Qué información se extrajo del texto?” y similares requieren que el alumno comprenda el texto completo y decida qué es lo más importante o central para reformular en español. Otras preguntas más específicas sobre el contenido de algún texto en particular –por lo general, más extenso– también demandan al alumno hacer una traducción-resumen, con la diferencia de que las preguntas mismas ya le indican cuál es la información más relevante, y en la formulación de tales preguntas se pueden encontrar algunos términos clave ya traducidos al español (pues las preguntas están en español). En las páginas 110-111 del anexo 7.3 se incluye una actividad en que se solicita a los alumnos hacer una traducción-resumen. En dicha consigna también se le aclara al alumno que será necesario que distinga las dos situaciones comunicativas: por un lado, el texto que está analizando, escrito por un autor en un momento determinado y con un objetivo específico y, por otro, su situación en el salón de clases, adonde autor, lector,

---

<sup>21</sup> Un ejemplo de este segundo tipo de traducción guiada puede consultarse en las páginas 111-113 del anexo 7.3.

tiempo, lugar y objetivo son diferentes. Es decir, no debe redactar su resumen como si él fuera el autor del texto original sino como un alumno universitario que está comentando la información que extrajo de aquel texto. El objetivo de todas estas aclaraciones es motivar el pensamiento crítico, pulir la redacción o la expresión en español y desalentar el uso de traductores automáticos en línea.

Resulta relevante para la descripción de esta actividad práctica destacar las apreciaciones de Carlino sobre la elaboración de resúmenes en el ámbito universitario. La autora incluye la actividad de “resumir para uno mismo” entre sus “tareas para enfocar la lectura y conseguir que los alumnos lean clase a clase” (2005, p. 80). Allí, no sólo la definición de resumen como un texto derivado de otro, sino también la terminología empleada, acercan en gran medida la actividad de resumir un texto con la tarea de traducirlo: la autora sostiene que “el resumen es más breve que su **texto origen**, le es **fiel** informacionalmente, tiende a ser autónomo” (p. 83, el resaltado es nuestro). Las nociones de texto origen y texto meta han sido ya aludidas en la descripción de la teoría del escopo, adoptada en el marco teórico de este trabajo, pues son nociones básicas y recurrentes de los Estudios de Traducción, y que además resultan particularmente útiles a los fines de este estudio. También lo es la noción de fidelidad, aludida igualmente en la teoría del escopo cuando se desarrolla la regla de la coherencia intertextual, o “regla de la fidelidad”. Una vez más, las distintas actividades propuestas para ejercitar la lectura y escritura –en lengua extranjera en la obra de Leonardi, pero en lengua materna en la de Carlino– parecen equiparar las operaciones de leer y comprender con la tarea traductora.

### **Análisis de textos paralelos**

Este tipo de actividad de traducción se tomó asimismo de Leonardi (2010), quien explica que se denomina textos paralelos a “dos o más versiones de un mismo texto que se presentan una al lado de la otra. Estas versiones pueden estar en diferentes idiomas o pueden ser diferentes traducciones al mismo idioma.” (p. 97, traducción nuestra). En los apuntes prácticos de ejercitación de las técnicas de traducción se incorporaron actividades de textos paralelos, pero se optó por el par TO-TM, es decir, sólo un texto en inglés con su correspondiente traducción oficial publicada en español. Esta actividad puede complementarse con otras,

como la traducción a la vista<sup>22</sup> o la traducción guiada<sup>23</sup>, y cumplir distintos objetivos. Por ejemplo, al contrastar y comparar ambas versiones, pueden notarse las técnicas de traducción empleadas por el traductor. Leonardi explica que esta actividad “le muestra a los estudiantes cómo palabras o expresiones del TO pueden haber cambiado su forma (...) o, más drásticamente, pueden haber sido completamente omitidas” (p. 97 traducción nuestra). Es decir, este tipo de actividad muestra a los alumnos cómo el traductor puede haber optado por técnicas de traducción como la transformación gramatical, la omisión u otras. Se los puede incentivar a reflexionar sobre las razones por las que el traductor tomó esas decisiones, y a evaluar qué otras podrían haberse tomado. La comparación de textos o segmentos de textos paralelos también permite a los alumnos establecer patrones gramaticales y armar glosarios temáticos. Leonardi lista estos dos últimos objetivos como actividades separadas: “*grammar explanation*” (p. 95) y “*vocabulary building*” (p. 100). Ambas actividades pueden simplificarse y optimizarse si se realizan a partir de textos paralelos. En el ámbito universitario de la lectocomprensión, en el que –insistimos– el uso de la traducción no es explícito, la realización de glosarios es una tarea que se encuentra en propuestas de cátedra casi por defecto.

### **Revisión de traducciones de compañeros**

Con este tipo de actividad se pretende incentivar el trabajo en equipo y la evaluación de pares. Esta tarea resulta más fructífera si se combina con otras actividades de traducción, como la traducción-resumen, puesto que se necesitaría contar con un texto traducido para intercambiar con los compañeros y revisar o editar. Otro de los objetivos de esta actividad es contribuir al dominio de la lengua materna, puesto que se motiva a los alumnos a revisar y evaluar no sólo las técnicas de traducción empleadas por sus compañeros, sino también la ortografía y el estilo en la redacción. En la cuarta actividad de la página 110 del anexo 7.3 pueden encontrarse algunos de los parámetros de edición facilitados al alumno.

---

<sup>22</sup> Anexo 7.3, páginas 113-114.

<sup>23</sup> Mismo anexo, páginas 111-113.

## Otros recursos didácticos

Además del apunte teórico y el apunte práctico, se elaboró una presentación con varias diapositivas que fue proyectada en la pizarra. En esta presentación, se sintetizan las diez técnicas de la taxonomía propuesta y se incluyen algunos ejemplos. Se trata de un resumen de ambos apuntes. Se elaboró, asimismo, a modo de introducción, un esquema de la actividad traductora como intermediaria del proceso de comunicación. En este esquema, se presenta la traducción como una actividad más general, que implica decir lo mismo de otra forma, con otras palabras (en el mismo idioma o en otro) o con otros símbolos. Es decir, es una síntesis de la distinción general de Jakobson (1959) entre traducción intralingüística, traducción interlingüística y traducción intersemiótica.



**Figura 1:** Esquema de la actividad traductora.

Se pretende acercar el concepto de traducción a los alumnos para que identifiquen en su día a día distintos usos que puedan hacer de estas formas de traducción. Al rendir un examen final (oral o escrito) de las demás asignaturas del plan de estudio, al tomar notas en clase de lo que dice el docente, al comentarle a un compañero que no asistió a alguna clase los temas que se dictaron, en todas estas situaciones el alumno lleva a cabo una traducción

intralingüística, por no mencionar los contextos no académicos en los que seguramente también reproduce o reformula otros mensajes. Y la mayoría de las técnicas de traducción –probablemente todas ellas– se aplican tanto a la traducción intralingüística como a la traducción entre lenguas diferentes.

### **3.3.2 Etapa 2: experiencia en el aula de IFE**

Como se anticipó en páginas anteriores, la segunda etapa de la investigación fue predominantemente exploratoria, es decir, se buscó principalmente entender el fenómeno en mayor profundidad: el posible efecto de la inclusión de clases teórico-prácticas sobre técnicas de traducción en el desempeño de los alumnos. Se incluyeron en las clases semanales de la asignatura “Idioma Inglés” los diferentes materiales didácticos elaborados en la etapa uno y se trabajó con ellos durante aproximadamente tres meses, combinando exposiciones teóricas con actividades prácticas. Con la finalidad de registrar las percepciones de los alumnos para un posterior análisis, se implementaron variados instrumentos de producción de datos, como la observación participante, los grupos focalizados y una encuesta resuelta al final del ciclo lectivo. Los dos primeros instrumentos estuvieron orientados al diseño y, posteriormente, al perfeccionamiento de la encuesta. Es decir, a partir de lo registrado en clase por la docente y las respuestas y comentarios de los alumnos durante la realización de los grupos focalizados, se fueron construyendo las secciones de la encuesta, se redactaron los distintos tipos de preguntas, se aclararon conceptos, se armaron categorías, escalas, etc.

#### **La observación participante y el grupo focalizado**

Como instrumento para recolectar datos en este contexto de enseñanza de la lectocomprensión en inglés, la observación participante resulta natural e inevitable, puesto que la investigadora es docente de Inglés en las carreras seleccionadas para este estudio.

Wallace (1998) explica cómo, en la investigación-acción, uno de los propósitos de la observación de la clase es la obtención de información objetiva en relación con lo que sucede en el aula (pp. 104-105). Por su parte, Yuni &

Urbano (2006) listan, entre los tipos de observación participante y de acuerdo al grado de científicidad, la denominada “observación global”. Este tipo de observación resultó el más útil para la clase de lectocomprensión y para la información que se esperaba recopilar a partir de la observación de estas clases. Como explican estos autores, la observación global busca “obtener un conocimiento básico de [la realidad a investigar] en sus aspectos fundamentales, a los fines de instrumentar procedimientos de investigación más específicos” (pp. 43-44). Es decir, como se anticipó ya, el fin último de este primer instrumento de recolección de datos fue recabar información importante para el diseño de la encuesta.

Para no alterar la estructura y el desarrollo natural de la clase con el que los alumnos estuvieron familiarizados desde el inicio del ciclo académico, se prefirió no grabar dichas clases ni en audio ni en video. Si bien se les explicó a principios de la segunda mitad del ciclo lectivo que se introduciría un tema nuevo –las técnicas de traducción seleccionadas y definidas en la etapa previa– como parte de una investigación de posgrado y se les pidió firmar una nota de consentimiento<sup>24</sup> para registrar así su desempeño en el aula, se consideró que la presencia de cámaras o teléfonos podría no ser favorable y generar presión o incomodidad en los alumnos. Las reacciones de los alumnos a la propuesta planteada se registraron, entonces, al inicio de la experiencia en el aula, por medio de notas personales de la docente. Las categorías de observación se diseñaron con el objetivo de registrar principalmente la interacción entre los alumnos, las consultas planteadas a los compañeros o a la docente, las confusiones o dificultades que pudiesen surgir a partir de la resolución de los ejercicios propuestos, etc.

Por otro lado, una semana antes de la clase pautada para la resolución de la encuesta, se desplegó la estrategia metodológica conocida como grupo focalizado o discusión grupal, que se llevó a cabo con la clase completa. Freidin (2016) sintetiza las principales definiciones de esta estrategia:

Liamputtong (2011) sostiene que se trata de una **conversación informal** sobre un tema o conjunto de temas entre un grupo seleccionado de participantes; Johnson (1996) los define como una discusión grupal **focalizada por un**

---

<sup>24</sup> Se incluye el modelo de esta nota en la p. 115 del anexo 7.4.

**moderador** alrededor de un tema (...) Krueger (1988) subraya que un GF es una discusión **planificada** diseñada para **obtener las percepciones de los participantes** en un área definida de interés (p. 3, el resaltado es nuestro).

Como se observa en esta síntesis de Freidin, los grupos focalizados o discusiones grupales pueden entenderse e implementarse de diversas formas. Sin embargo, en la definición de estos tres autores citados en el artículo de la investigadora es posible encontrar algunas características en común y otras especialmente relevantes para el uso que se hizo de esta estrategia de producción de datos en el presente estudio. Se planificó de antemano una conversación informal, con base en los comportamientos registrados durante la observación. Ésta estuvo mediada por la docente-investigadora y buscó justamente obtener las percepciones generales o preliminares de los alumnos frente a la propuesta didáctica planteada en las clases previas para refinar la redacción de la encuesta.

### **La encuesta**

Se consideró a la encuesta como el instrumento más adecuado y productivo para recolectar datos durante la etapa final de investigación, pues permite a los participantes redactar todo tipo de respuestas y sus limitaciones o desventajas tradicionales pudieron subsanarse en el contexto particular en que se llevó a cabo por medio de diversas estrategias. Justamente a partir del diseño y la aplicación de la encuesta se incorpora a esta investigación el componente cuantitativo, pues todos los instrumentos descritos anteriormente son de corte cualitativo. Este diseño metodológico mixto permitió aprovechar las ventajas inherentes a cada instrumento y compensar las dificultades de cada uno. Hernández Sampieri resume: “La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (2014, p. 532).

Según Nunan (1992), el objetivo de la encuesta suele ser “obtener una instantánea de las condiciones, las actitudes, y/o los eventos en un momento determinado” (p. 140, traducción nuestra). Wallace (1998) agrega que se trata



de una técnica de investigación “introspectiva”, pues los participantes deben responder de acuerdo a sus puntos de vista, creencias, interacciones, etc. (p. 124). En el contexto de la investigación acción en el aula, explica, implementamos encuestas cuando queremos explorar “el conocimiento, las opiniones, las ideas y experiencias de nuestros alumnos” (p. 124, traducción nuestra). Por su parte, Yuni & Urbano (2006) sostienen que la finalidad de la encuesta es “obtener información de manera sistemática y ordenada respecto de lo que las personas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, desean, aprueban o desaprueban respecto del tema objeto de investigación” (p. 65). Agregan también que este instrumento permite recopilar gran cantidad de información tanto cuantitativa como cualitativa sobre un grupo de participantes (p. 64).

Entre las desventajas que Yuni & Urbano mencionan, una de las principales es el alto grado de estructuración de las encuestas. Sugieren que esta característica significa que los participantes tienen que contestar las preguntas en un determinado orden y que no tienen la posibilidad de agregar temas no previstos en las preguntas o respuestas alternativas (pp. 64-65). Esto puede subsanarse al diseñar una encuesta que contenga tanto preguntas abiertas como preguntas cerradas. Las primeras otorgan a los alumnos la posibilidad de agregar reflexiones y consideraciones importantes que el investigador pueda haber pasado por alto. Por otra parte, si bien en la encuesta final presentada a los estudiantes las preguntas fueron ordenadas en una secuencia lógica, no resultó totalmente indispensable que se respondiesen en orden: se explicó a la clase que si alguna pregunta les parecía complicada o no estaban muy decididos sobre qué contestar, podían avanzar a otras preguntas y luego regresar a las que quedasen pendientes. Por su parte, Wallace sostiene que una posible desventaja o falencia de este tipo de instrumento es la subjetividad. Es decir, cómo saber si el alumno responde honestamente o si tiene intereses específicos que lo incentiven a responder de cierta forma (p. 127). Se trata de interrogantes muy pertinentes y una de las formas de dar respuesta a este planteo fue determinar el carácter anónimo de la encuesta. Si bien en la primera sección se incluyeron algunas preguntas personales, como edad y carrera, los alumnos no debían firmar ni colocar sus nombres. Se les explicó que, una vez completada y revisada, podían dejar la encuesta en el escritorio boca abajo. Cuando todas las

encuestas estuvieron en la mesa, se las mezcló delante de ellos, se las guardó en una carpeta junto con las encuestas de los demás alumnos y se continuó con la clase planificada para ese día. Otra estrategia para solventar el problema de la subjetividad fue incluir la siguiente aclaración al principio de la encuesta (que también se explicó oralmente)

Esta encuesta es anónima y tiene el objetivo de recabar datos sobre las técnicas de traducción vistas durante el 2º cuatrimestre. Éste no es un tema evaluable y no afecta la condición final de regular o promocional. A fin de pulir y mejorar los temas teóricos y prácticos es muy importante que contestes de manera completa y con total honestidad. *Thanks in advance!* (p. 116 del anexo 7.5).

De esta forma, se insistió en el hecho de que esta encuesta no era una evaluación de la cátedra, no se trataba ni un parcial ni de un trabajo práctico.

Se menciona también como una desventaja de las encuestas la posible ambigüedad o falta de claridad en las preguntas y que esto no puede resolverse en el momento (p. 130). La presente investigación planteó los dos instrumentos de recolección de datos anteriores a la encuesta –la observación participante y los grupos focalizados– como estrategias para anticipar y resolver este posible inconveniente. Aun así, durante la resolución de la encuesta, se aclaró una vez más a los estudiantes que podían consultar a la docente o incluso charlar entre ellos, ya que no se trataba de una evaluación.

### **Diseño de la encuesta y tipos de preguntas**

Como puede verse en las páginas 116-119 del anexo 7.5, la encuesta se dividió en tres secciones y tuvo una extensión de cuatro páginas. Incluyó preguntas abiertas y preguntas cerradas, dado que puede obtenerse información muy variada usando ambos tipos de pregunta. Se intentó que las preguntas fueran los más concisas posible y que estuviesen redactadas en un lenguaje claro y directo.

La primera sección se titula “datos personales” y allí se solicita al alumno completar información general sobre sus circunstancias académicas, principalmente para captar su posicionamiento en relación con la lengua extranjera: si le interesa y considera importante aprenderla o simplemente cursa

la asignatura porque es obligatoria. Esta primera parte de la encuesta incluye solamente preguntas cerradas en las que el estudiante debe escoger opciones como “sí” o “no”, o escribir respuestas de una palabra o frase (p. ej. el nombre de la carrera que estudia, o qué otra lengua preferiría estudiar en lugar del inglés). Como explica Wallace (1998, p. 135), las preguntas cerradas presentan la ventaja de que pueden contestarse de forma más rápida y, posteriormente, su análisis suele ser más sencillo de cuantificar.

Tras la primera sección, las dos siguientes se ordenan de lo particular a lo general. Es decir, se continúa con un análisis del uso de las técnicas de traducción propuestas en la clase de IFE para dar lugar, finalmente, a apreciaciones más globales sobre los usos variados de la traducción, no sólo en la asignatura de inglés, sino también en las demás materias y hasta en otras situaciones no académicas.

La sección número dos incluye nueve preguntas: primero se listan las preguntas cerradas y luego las abiertas. La mayoría son preguntas del primer tipo: de opción múltiple y otras en las que el alumno debe puntuar del uno al tres o del uno al cinco de acuerdo a distintos criterios que se aclaran en la misma consigna. Pero en caso de que la consigna no fuera lo suficientemente clara en cuanto a las escalas, se proyectó en la pizarra una indicación sobre cómo interpretar exactamente la puntuación 1, 2, 3, etc. en cada caso.

### Encuesta sobre técnicas de traducción

<p><b>Escala pregunta 2:</b></p> <p><b>3</b> = Empleas diversas técnicas</p> <p><b>2</b> = Empleas algunas técnicas</p> <p><b>1</b> = Casi no empleas ninguna técnica</p>	<p><b>Escala pregunta 3 y 4:</b></p> <p><b>5</b> = muy útil</p> <p><b>4</b> = útil</p> <p><b>3</b> = más o menos útil</p> <p><b>2</b> = apenas útil</p> <p><b>1</b> = para nada útil</p>	<p><b>Escala pregunta 5:</b></p> <p><b>5</b> = ayudaron en gran medida</p> <p><b>4</b> = ayudaron bastante</p> <p><b>3</b> = ayudaron un poco</p> <p><b>2</b> = ayudaron apenas</p> <p><b>1</b> = no ayudaron</p>	<p><b>Escala pregunta 6:</b></p> <p><b>5</b> = muy útil/eficaz</p> <p><b>4</b> = útil/eficaz</p> <p><b>3</b> = relativamente útil/eficaz</p> <p><b>2</b> = apenas útil/eficaz</p> <p><b>1</b> = para nada útil/eficaz</p>
---	--	---	---

**Figura 2:** Indicación sobre las preguntas cerradas con escala de puntuación.

Con las preguntas de esta sección se buscó recopilar datos sobre el uso de las técnicas de traducción en las distintas fases del proceso de comprensión textual: cuáles específicamente resultaron más útiles en cada fase, cuáles ayudaron al

estudiante a entender mejor diversos aspectos de la lengua (gramática, vocabulario), etc. Las preguntas abiertas de esta sección, como también las de la siguiente, son más bien extensas, o se incluye más de una interrogación por consigna. El objetivo de esto fue incentivar al estudiante a explayarse en sus respuestas, dar explicaciones y justificaciones, en lugar de escribir sólo “sí”, “no” o respuestas telegráficas similares. Las preguntas abiertas resultan especialmente útiles en la investigación exploratoria, donde hay aspectos del fenómeno estudiado que el investigador quizá no haya anticipado y que sólo descubrirá si da lugar a que los estudiantes reflexionen y plasmen sus ideas en las respuestas a la encuesta.

Finalmente, la tercera sección de la encuesta contiene únicamente preguntas abiertas, cinco de ellas, y todas buscan motivar al alumno a relacionar lo aprendido sobre las técnicas de traducción con la lectura, la comunicación y el aprendizaje en general. Una de las desventajas de las preguntas cerradas es que, al estar predeterminadas por el investigador, éste puede haber obviado detalles sobre el fenómeno estudiado que el alumno considere relevante. Para hacer frente a esta posibilidad, se incluyó como última pregunta de la encuesta una pregunta abierta que diera la oportunidad al alumno de agregar cualquier información u opinión que creyera relevante y que no se hubiera contemplado en la encuesta. En esta última pregunta, se ofrece también la posibilidad para que el estudiante profundice, si así lo desea, en alguna de sus respuestas anteriores.

No hubo límite de tiempo para contestar la encuesta, puesto que se la propuso al comienzo de la clase. Tras repartir las copias a cada alumno presente, se leyeron las preguntas o consignas de la encuesta para garantizar que se comprendieran correctamente. Las escalas permanecieron visibles en la pizarra hasta que el último alumno hubo entregado la encuesta y la docente estuvo disponible para contestar dudas o aclarar consignas, en los casos necesarios.

### **3.4 Participantes**

Para la experiencia en el aula de IFE que se llevó a cabo durante la segunda etapa de la investigación, se seleccionó a los alumnos de tres cursos diferentes, correspondientes a seis carreras de grado y pregrado de la

Universidad Nacional de La Rioja, que cursaron la asignatura de inglés durante el ciclo académico 2018:

- \* Alumnos de las carreras Licenciatura en Diseño y Producción Multimedial y Tecnicatura Universitaria en Informática, que cursan *Inglés* de forma conjunta y anual.
- \* Alumnos de Licenciatura en Enfermería, Contador Público y Tecnicatura Universitaria en Gestión y Administración Rural, que cursan *Idioma Inglés* de forma conjunta y anual, en la Sede Chemical.
- \* Alumnos de Ingeniería de Recursos Naturales Renovables para Zonas Áridas, que cursan *Idioma Inglés* durante el segundo cuatrimestre en la Sede Chemical.

De acuerdo a los distintos tipos de muestro que consignan Yuni & Urbano (2006), la seleccionada para este estudio es una “muestra accidental o de agrupamiento casual” (p. 24), pues está formada a partir del acceso de la docente investigadora a estos cursos y el interés en investigar la problemática identificada en estas clases. Aun así, se estima que esta muestra podría ser considerada representativa en tanto presenta numerosas características iguales o muy similares a las de la población de alumnos universitarios que cursan IFE. Por ejemplo, los contenidos mínimos de la asignatura, el crédito horario, la ubicación de la materia en el plan de estudios, los objetivos de aprendizaje y demás detalles son muy similares y, en ocasiones, idénticos. Por otra parte, los docentes suelen recurrir a una bibliografía y métodos de enseñanza muy similares. También es común en estas clases omitir totalmente nociones de traducción, como técnicas de traducción, y hasta evadir el mero uso de la palabra.

Los diseños curriculares de las seis carreras universitarias en cuestión proponen una asignatura sobre la lengua inglesa con una carga horaria semanal similar de aproximadamente cuatro horas. Los alumnos de Ingeniería tienen una carga horaria total menor al cursar sólo durante un cuatrimestre. Todos ellos cuentan con el seguimiento y asesoramiento virtual, por medio de correo

electrónico y plataforma de la Universidad<sup>25</sup>. El primer curso listado, el que pertenece a la Sede Capital, suele tener, año tras año, mayor número de inscriptos (250-300 alumnos), mientras que los dos cursos restantes suelen tener un número reducido de asistentes (20-40). Independientemente del número de inscriptos a cada curso, se planificó introducir material sobre técnicas de traducción hacia el final del ciclo lectivo, cuando el número de alumnos asistentes es considerablemente menor. Esto respondió a dos objetivos: en primer lugar, hacia la segunda mitad del cursado, los alumnos ya cuentan con conocimientos básicos sobre la lectura comprensiva en inglés y, en segundo lugar, se pretendió realizar el trabajo de campo con alumnados ya reducidos para esas fechas. Es decir, hacia la segunda mitad del cursado, suelen permanecer quienes mayor tiempo y esfuerzo le dedicaron a la materia y a su carrera universitaria<sup>26</sup>.

Por circunstancias fortuitas, se comenzó el trabajo de campo con el primer grupo listado arriba, pero no pudo completarse. Es decir, se diseñó el material didáctico para los tres alumnados, y se comenzó la exposición teórico-práctica, pero ésta no pudo concluirse con los alumnos de las carreras LDyPM y TUI. No hubo inconvenientes con los dos alumnados restantes.

#### **4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Se incluyen en esta sección los resultados más relevantes de la encuesta y algunas primeras conclusiones derivadas de ellos. En la sección siguiente se retomarán aspectos del marco teórico, de la metodología, de algunos de los estudios empíricos mencionados en la sección de los antecedentes a la luz de las conclusiones aquí sintetizadas.

La encuesta elaborada en las primeras etapas de esta investigación fue contestada por 22 alumnos ( $n = 22$ ) de tres carreras universitarias: Contador Público, Lic. en Enfermería e Ingeniería de Recursos Naturales Renovables para Zonas Áridas<sup>27</sup>. Como se anticipó ya, al grupo de alumnos constituido por los

---

<sup>25</sup> <https://catedras.unlar.edu.ar>. En 2020 se migró a <https://campusvirtual.unlar.edu.ar/>.

<sup>26</sup> Resulta pertinente aclarar que en las carreras TUI y LDyPM, Inglés está en 1º año. En IRNRZA, los alumnos pueden cursar Inglés en 1º o 2º año. Es decir, suele ocurrir que el número de alumnos en Inglés se reduce considerablemente durante la segunda mitad del cursado, pero no necesariamente porque los estudiantes abandonen Inglés, sino porque abandonan la carrera, en ocasiones, para escoger otra. El porcentaje de deserción en 1º año es un fenómeno conocido por los docentes, pero no demasiado documentado en la Universidad Nacional de La Rioja.

<sup>27</sup> En el año 2018 hubo únicamente un alumno de TUGAR que cursó Inglés de forma conjunta con los estudiantes de la Lic. en Enfermería y Contador Público. Este alumno trabajó con el material didáctico elaborado para TUGAR e IRNRZA,

inscritos en las carreras Tecnicatura Universitaria en informática y Lic. en Diseño y Producción Multimedial no pudo finalmente proponérsele la encuesta por circunstancias fortuitas del año académico 2018.

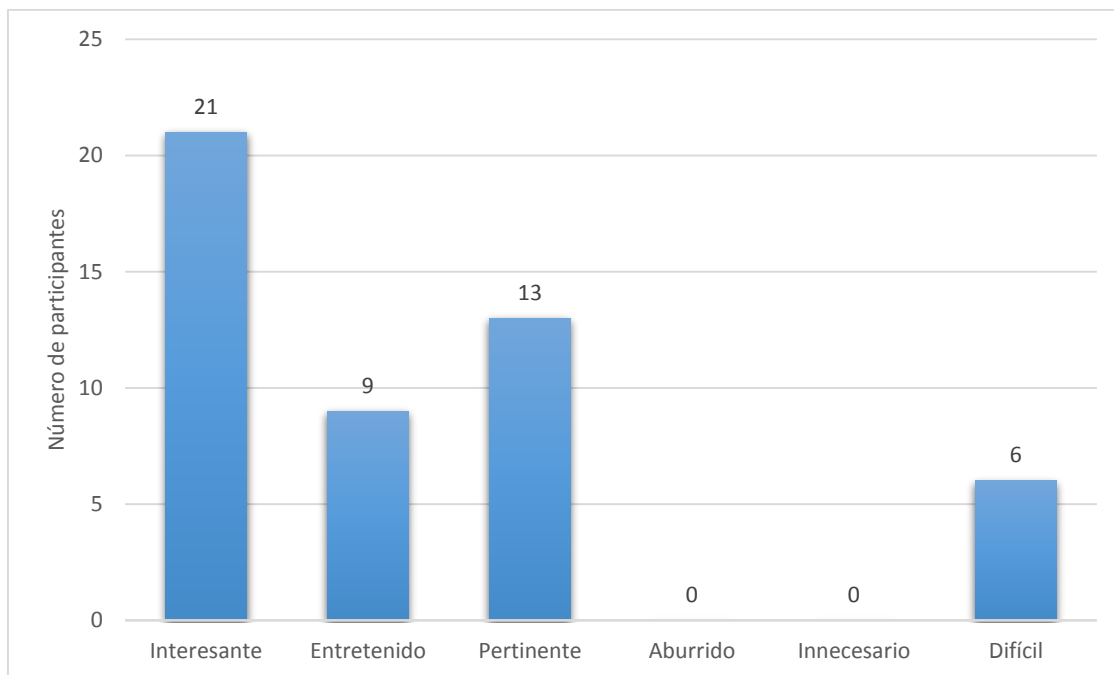
La primera sección de la encuesta recopila una serie de datos personales. El objetivo de las respuestas aquí obtenidas era cotejarlas con la opinión general del alumno sobre las técnicas de traducción en caso de obtener respuestas inusualmente negativas. Por ejemplo, si alguno de los encuestados contestase que no tiene interés en aprender inglés y que es la segunda o la tercera vez que cursa la materia, su desempeño en la asignatura –y seguramente su opinión sobre el aprendizaje de las técnicas de traducción– podría verse afectado por estas experiencias y actitudes personales negativas. Sin embargo, únicamente uno de los participantes contestó “no” en la pregunta sobre el interés en aprender la lengua inglesa. Pero en la pregunta nro. 8 (opinión sobre el aprendizaje de las técnicas de traducción en la clase de Inglés) tildó “interesante” y se explayó de forma positiva en las respuestas abiertas de la tercera sección.

Los resultados más destacados de esta primera sección son, por un lado, que el 100 % de los participantes admite tener conocimientos previos sobre el idioma inglés, pero sólo uno de ellos se ubica en el nivel “intermedio”; todos los demás (95,45 %) reconocen estar en un nivel básico o elemental de aprendizaje. Podría resultar pertinente estudiar las distintas experiencias que alumnos avanzados pudieran tener frente a una propuesta didáctica como la planteada en este estudio.

La segunda sección, centrada en las diversas reacciones de los alumnos en relación con la inclusión de las técnicas de traducción en la clase de IFE, dio lugar también a algunas conclusiones interesantes. La pregunta nro. 8 –ya aludida unas líneas arriba– arrojó los siguientes resultados:

---

pero abandonó el cursado antes de finalizar, por ende, no estuvo presente el día que los demás alumnos contestaron la encuesta.



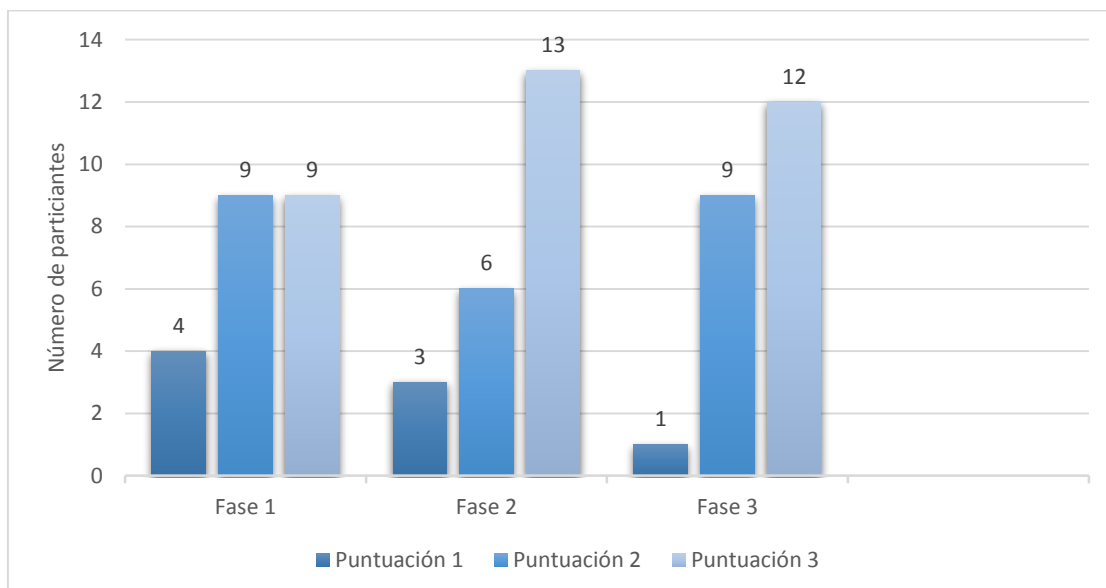
**Figura 3:** Pregunta nro. 8, opinión general sobre el aprendizaje de las técnicas de traducción en la clase de Inglés.

Se resalta en primer lugar el 0 % obtenido en las categorías “aburrido” e “innecesario”; categorías consideradas negativas. En segundo lugar, los resultados obtenidos en la categoría “difícil” no se interpretan necesariamente como una actitud o percepción negativa por parte de los estudiantes. Si bien el porcentaje de alumnos que tildó esta respuesta es bajo, 27,27 %, se estima que es una apreciación concordante con el nivel básico que el 95,45 % de ellos reconoció tener en cuanto a la lengua inglesa. Sin embargo, muchos de ellos demostraron en clase tomar esta dificultad más como un desafío que como un impedimento. En las primeras tres categorías, por otro lado, los resultados fueron considerablemente positivos. Como se observa en el gráfico, casi todos los participantes calificaron la propuesta didáctica como “interesante”. Las categorías “pertinente” y “entretenido” tuvieron también una buena aceptación, pero se remarca que seguramente puedan idearse materiales didácticos varios (ejercicios, juegos, tareas) que hagan que este aprendizaje resulte más ameno y lúdico.

Las primeras preguntas de la sección dos de la encuesta se focalizaron en las apreciaciones de los alumnos sobre cada técnica de traducción de forma individual y en relación con distintas variables, como la fase del proceso de



lectocomprensión en que las usaron más, para aprender o practicar qué aspecto de la lengua, etc. La consigna nro. 2 de la encuesta solicitaba a los alumnos “Califica del 1 (-) al 3 (+) las tres fases del proceso de comprensión textual de acuerdo a qué tanto empleas las técnicas en cada una de ellas”. En las tres opciones debajo se les recordaba de forma sucinta en qué consiste cada fase, básicamente: (1) leer el texto en inglés, (2) representar mentalmente la información extraída del texto en inglés y relacionarla con los conocimientos previos (cultura general o conocimientos adquiridos en las demás asignaturas del plan de estudios), y (3) reformular parte de esa información en español. Los resultados obtenidos aquí se grafican a continuación:

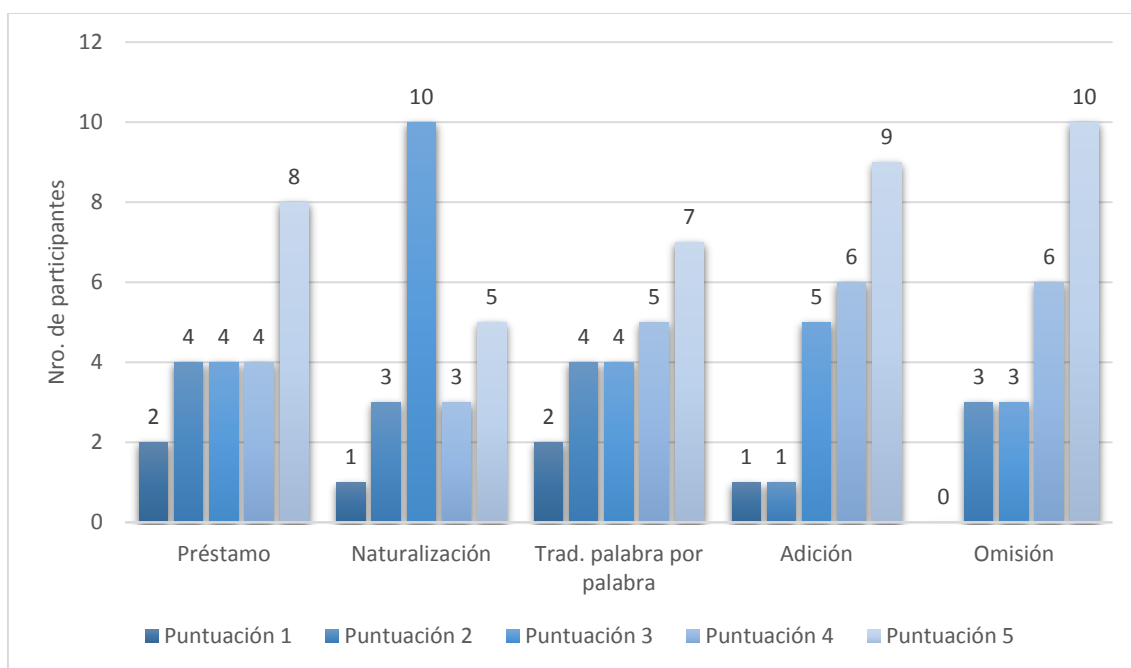


**Figura 4:** Pregunta nro. 2, uso de las técnicas de traducción en las distintas fases del proceso de lectocomprensión.

El valor más alto se encuentra en la fase 2: 59,09 % de los estudiantes afirman usar en gran medida las técnicas de traducción al momento de entender y representar mentalmente los contenidos que extraen de los textos en inglés. Esto es concomitante con la proposición planteada por numerosos autores citados en esta investigación (Steiner, 1975; Carlino, 2005; Leonardi, 2010) de que entender implica en sí mismo traducir. Un valor similar se observa en la fase 3, la fase de reformulación o escritura en español. Aquí también muchos alumnos reconocen hacer gran uso de las técnicas de traducción, mientras que sólo uno de ellos escoge la calificación más baja en esta categoría. Sobre cuánto usan

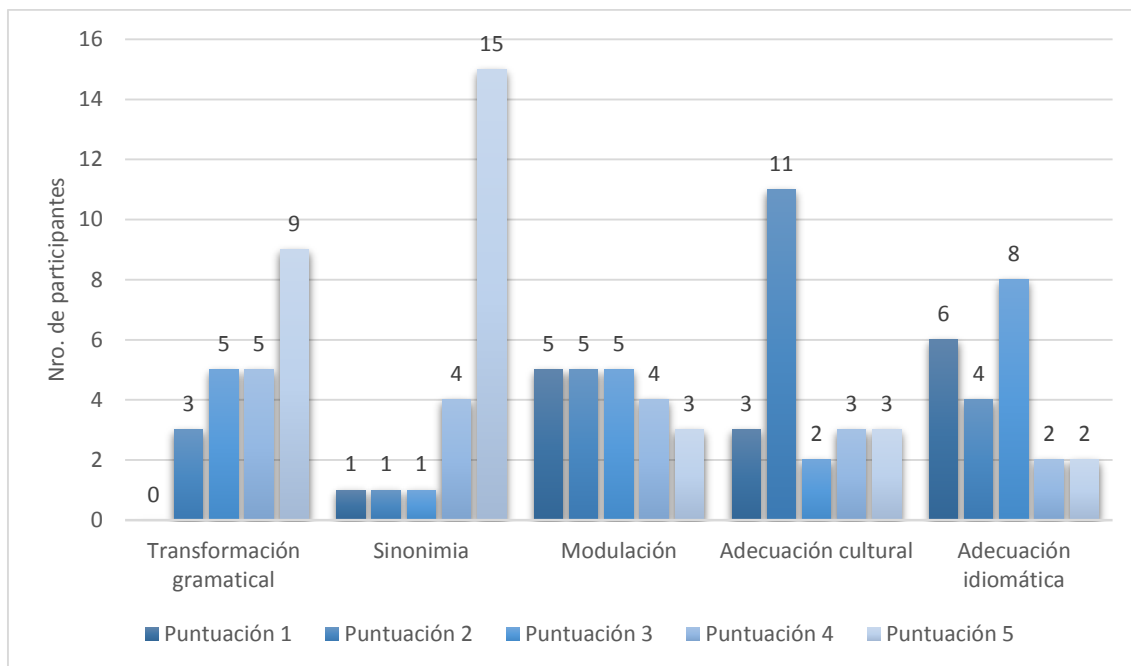
las técnicas de traducción al momento de leer el texto en inglés, es decir, en la fase 1, los resultados obtenidos son un poco menos dispersos: 40,90 % de ellos reconoció utilizar diversas técnicas de traducción en esta fase y otro 40,90 % reportó emplear algunas.

En las preguntas 3 y 4 los participantes debían calificar de forma individual, esta vez del 1 (-) al 5 (+), cada una de las técnicas según su utilidad en la fase 1 (pregunta nro. 3) y fase 3 (pregunta nro. 4). Se exhiben a continuación los resultados registrados en estas dos preguntas:



**Figura 5:** Pregunta nro. 3, utilidad de cada una de las primeras cinco técnicas de traducción en la fase 1 del proceso de lectocomprensión.

Se separaron las respuestas a la pregunta nro. 3 en dos gráficos para poder visualizar mejor la puntuación individual de cada técnica de traducción.

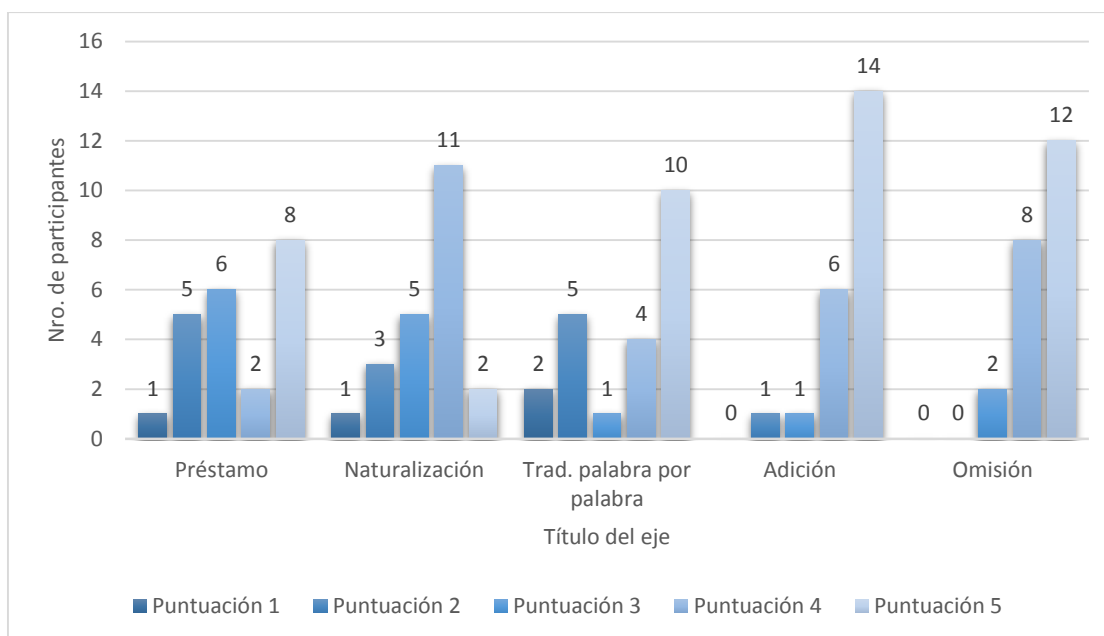


**Figura 6:** Pregunta nro. 4, utilidad de cada una de las últimas cinco técnicas de traducción en la fase 1 del proceso de lectocomprensión.

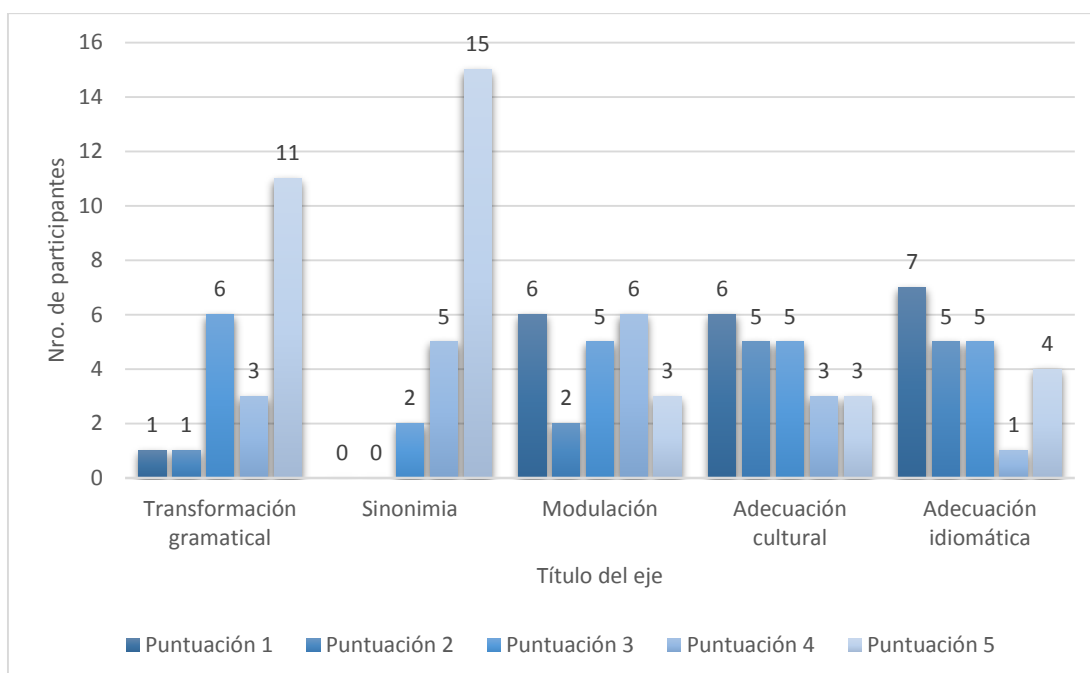
Podemos señalar algunas conclusiones a partir de estos resultados. En primer lugar, la mayor parte de los alumnos otorgó el puntaje más alto, 5, a seis de las diez técnicas (préstamo, traducción palabra por palabra, adición, omisión, transformación gramatical y sinonimia), con un porcentaje notablemente mayor a las demás puntuaciones en el caso de la omisión (45,45 %) y la sinonimia (68,18 %). Esto permite inferir que, en términos generales, la apreciación fue positiva: los participantes estimaron que casi todas las técnicas de traducción propuestas fueron muy útiles durante la fase 1 del proceso de comprensión textual. Se destacan, sin embargo, algunos valores altos de puntuaciones bajas (1, 2). Por ejemplo, la mayor parte de los alumnos otorgó la puntuación 2 a la técnica denominada “adecuación cultural”. También fueron muy pocos los alumnos que dieron las puntuaciones más altas (4 y 5) a la técnica “adecuación idiomática”. Esto puede deberse a que la primera podría no ser demasiado útil durante la lectura del texto en inglés si el alumno no conoce de antemano esos elementos culturales que se traducen mediante esta técnica; en tanto que la segunda fue presentada a los estudiantes a modo de ilustración, pero como se aclara en el apunte teórico y demás materiales didácticos elaborados, el empleo de refranes, dichos y proverbios no es algo usual en los géneros textuales que

se trabajan en la clase de inglés. Por lo que estos resultados son entendibles y esperables en el caso de estas dos últimas técnicas de traducción.

Se presentan ahora los resultados obtenidos en la pregunta nro. 4. Nuevamente se dividen los resultados en dos gráficos para poder visualizar mejor la puntuación individual otorgada a cada técnica.



**Figura 7:** Pregunta nro. 4, utilidad de cada una de las primeras cinco técnicas de traducción en la fase 3 del proceso de lectocomprensión.



**Figura 8:** Pregunta nro. 4, utilidad de cada una de las últimas cinco técnicas de traducción en la fase 3 del proceso de lectocomprensión.

En relación con cuán útiles resultaron las técnicas de traducción para los participantes durante la fase 3, es decir, al momento de reproducir mensajes en español, resalta evidente a primera vista los altos valores obtenidos en las puntuaciones más bajas en el caso de las técnicas adecuación cultural y adecuación idiomática. Esto concuerda con los resultados obtenidos en la pregunta anterior pero aquí son incluso más notorios. Las razones pueden ser las mismas: los textos trabajados en clase no presentan expresiones que se consideren “idiomáticas” por lo que la técnica adecuación idiomática prácticamente no se empleó en la clase<sup>28</sup>. Por otro lado, la adecuación cultural podría ser de utilidad en determinados géneros textuales que presentan fórmulas fijas o estandarizadas que pueden reformularse en español mediante sus fórmulas correspondientes. Tampoco se trabajaron demasiado este tipo de textos durante el año académico 2018. Nuevamente, en el caso de estas dos técnicas en particular, estos resultados eran esperables. Lo curioso es el caso de los pocos alumnos que otorgaron a estas técnicas un puntaje alto. Puede haberse tratado de estudiantes que, quizá por el poco –o nulo– uso de estas técnicas, no recordaron al momento de contestar la encuesta precisamente de que trata cada una. Otra posible explicación es que quizá sí las emplearon con otros textos que abordaron por su cuenta, fuera del aula de IFE.

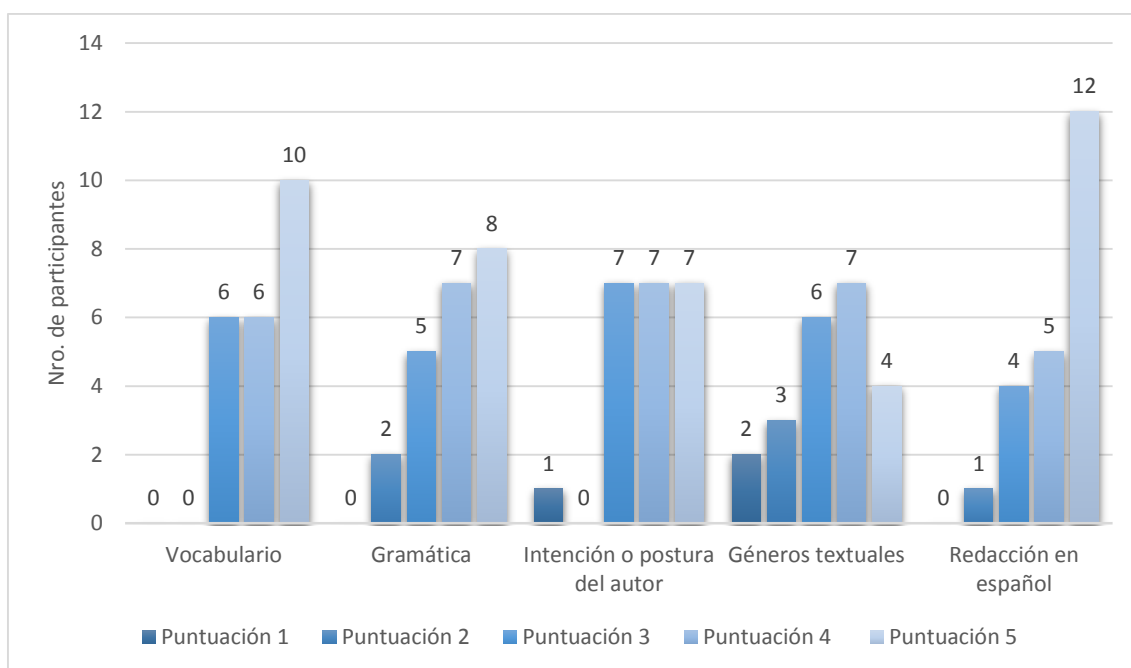
Las ocho técnicas restantes obtuvieron buenas puntuaciones: con excepción de la técnica modulación, todas las demás fueron tildadas con la puntuación más alta de todas (5) por un amplio margen de participantes. Respecto a la modulación, creemos pertinente realizar algunas aclaraciones: en comparación con las demás técnicas cuya denominación ya anticipa de qué se trata o cómo se aplica, “modulación” no es una palabra que transmita por sí sola demasiada información a los estudiantes. En otras palabras, puede que se trate de una técnica más compleja de explicar y trabajar en clase. Por otro lado, la modulación podría considerarse como una técnica que se aplica de forma consciente –no intuitiva o automática, como puede ser el caso de las demás– y se emplea con determinadas intenciones en mente. Es decir, a diferencia de las demás técnicas que recibieron la puntuación 5 de manera predominante, la modulación no es una técnica que se use por defecto en todos los textos y

---

<sup>28</sup> Esto puede constatarse en las actividades de muestra que se incluyen en el anexo 7.3.

mensajes. Esto contribuye a que, naturalmente, los alumnos la hayan empleado con menos frecuencia y, por ende, la hayan encontrado menos útil en comparación con las demás. Destacamos, finalmente, los valores altos registrados en las técnicas adición, omisión y sinonimia. Como ya se anticipara en la sección del marco teórico y de la metodología, estas tres técnicas en particular predominan en la comunicación diaria en lengua materna, tanto en las producciones de los alumnos en cualquier otra asignatura como en contextos no académicos. Por lo que es comprensible que éstas sean las técnicas que la mayor parte de los participantes calificó como “muy útiles”.

En la pregunta nro. 5 debían calificarse las técnicas en conjunto según su utilidad estimada para estudiar distintos aspectos de la asignatura. Los resultados se representan debajo:



**Figura 9:** Pregunta nro. 5, calificación de las técnicas de traducción según su utilidad para abordar distintos aspectos de la asignatura.

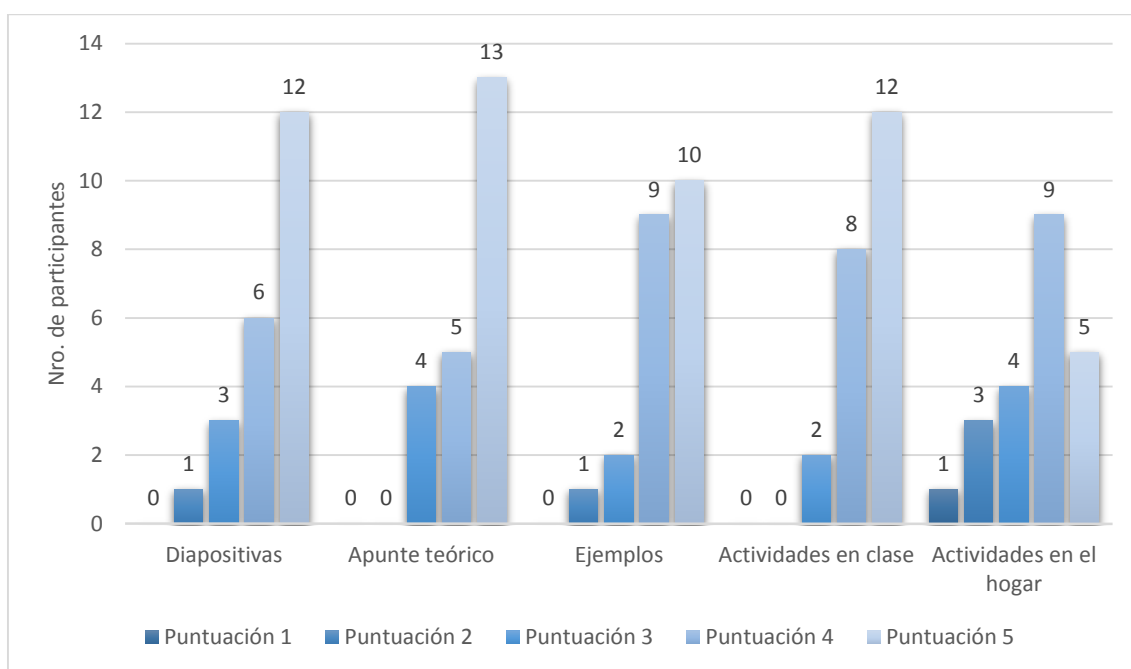
Los resultados obtenidos de la pregunta nro. 5 fueron también positivos y fructíferos. El valor más alto se observa en la categoría “redacción en español” y resulta coherente con lo observado en el gráfico 2 en la categoría “fase 3”, pues se trata de datos que refieren a lo mismo. En este estadio final del proceso de lectocomprensión es más sencillo observar la aplicación de las técnicas, pues el

alumno –y el docente– cuenta con un producto terminado, con un mensaje visible, que hasta puede contrastarse con el mensaje original en inglés. En relación con las demás categorías, se destacan los resultados obtenidos en “intención o postura del autor” en tanto ésta refería a qué tanto ayudaron las técnicas de traducción a identificar este elemento en los textos analizados. Si bien estos resultados son relativamente positivos, varios estudiantes dieron a esta categoría la puntuación 3 (i.e. ayudaron un poco) y uno de ellos estimó que las técnicas directamente no ayudaron a analizar este componente. Inferimos, en consiguiente, que sería necesario profundizar en el estudio de las posibles formas en que la taxonomía elaborada podría efectivamente usarse para este propósito o si son otros los recursos o nociones que contribuirían de mejor manera a dar con esta información. En la categoría “vocabulario” y “gramática”, 0 % de los alumnos escogió la puntuación más baja, en tanto la mayor parte de ellos seleccionó la más alta. Es justamente en estas dos áreas donde presentar y ejercitar las técnicas de traducción puede resultar más sencillo y evidente; son además las categorías en las que históricamente se aplicó –o se permitió– la traducción<sup>29</sup>. Finalmente, si bien se considera que los resultados observados en la categoría “géneros textuales” son relativamente positivos, resta aún profundizar en las posibles formas en que las técnicas ayudan a los alumnos a reconocer los géneros textuales y de qué géneros se trata exactamente. Quizá pueda reconocerse alguna correlación entre alguna/s técnica/s en particular y determinados géneros textuales.

La última pregunta cerrada de la sección dos aludía a los distintos recursos didácticos elaborados para presentar y ejercitar la taxonomía de técnicas de traducción. Algunos de estos materiales fueron ya descriptos de forma extensa en la sección metodología. Al apunte práctico se lo dividió en tres categorías: ejemplos vistos en clase, actividades realizadas en clase y actividades trabajadas en el hogar. El objetivo de esta pregunta fue justamente obtener una evaluación general de los alumnos sobre la utilidad de estos recursos y a la modalidad de trabajar con la orientación del docente en clase y trabajar por su cuenta en el hogar. Abajo se presentan los resultados registrados en esta pregunta.

---

<sup>29</sup> Efectivamente, de allí proviene el nombre del infame *grammar translation method* o “método gramática-traducción” utilizado históricamente para enseñar las lenguas clásicas.



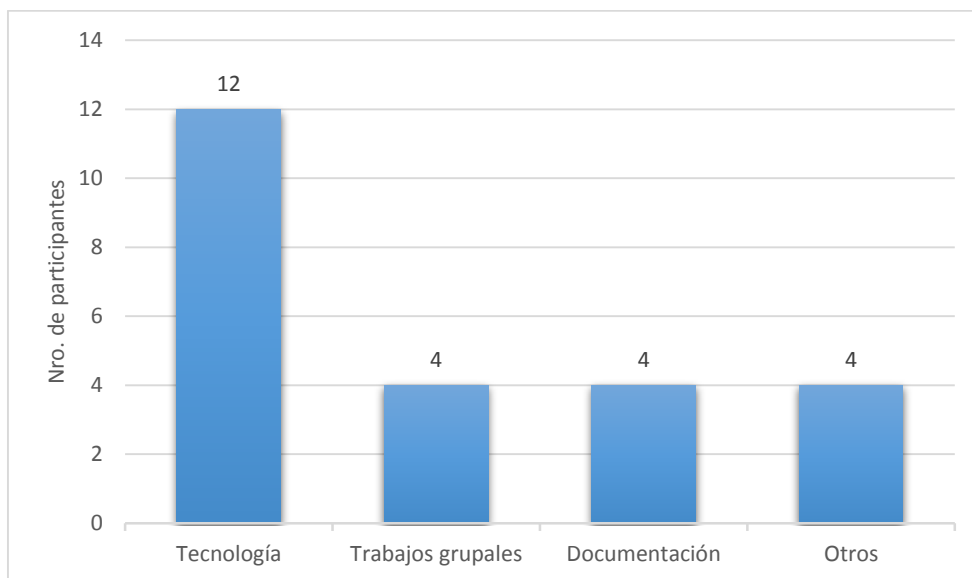
**Figura 10:** Pregunta nro. 6, calificación de los recursos didácticos propuestos.

La mayor parte de los estudiantes evaluó de manera muy positiva los materiales presentados. La única categoría en que la puntuación 5 no muestra el valor más alto es la última, “actividades en el hogar”. Esto podría sugerir que para varios de ellos la modalidad de trabajar por su cuenta en el hogar no es la más óptima para practicar las técnicas de traducción. Dicha apreciación se condice con las experiencias de años anteriores, con alumnados de estas carreras y otras: por lo general, los alumnos parecen requerir de la guía presencial del docente para comprender por completo los contenidos y para evacuar dudas de forma más clara. Se destaca también la categoría en la que se registró el mayor porcentaje de la puntuación 5, “apunte teórico”. En el ámbito de la enseñanza de la lectocomprensión existe cierto consenso de que la asignatura es predominantemente práctica. Los resultados sugieren que estos alumnados –en estas circunstancias– evalúan igualmente importante, quizá incluso más prioritario, el respaldo teórico de lo que se les propone hacer en clase.

La pregunta nro. 7 de la encuesta es una pregunta abierta en la que el estudiante debía proponer otras formas en que, según su estimación, podría resultar beneficioso estudiar y practicar las técnicas de traducción. En otras palabras, qué otro recurso además de los evaluados en la pregunta anterior



hubiese considerado útil para practicar estos temas. Con base en los patrones detectados en las respuestas, se crearon cuatro categorías. Los resultados se presentan a continuación:



**Figura 11:** Pregunta nro. 7, otros recursos didácticos propuestos por los alumnos.

Es probable que a pesar de que en la pregunta nro. 7 se incluía la frase “para practicar las técnicas”, algunos alumnos hayan interpretado este punto de forma general, es decir, hayan pensado en maneras de estudiar y practicar la asignatura. La mayoría de los participantes (54,54 %) hizo referencia a diversos recursos tecnológicos. Por ejemplo, el participante 3 comenta “Propongo algo virtual, que se pueda usar más la tecnología”, pero no especifica qué dispositivos o recursos tecnológicos ni cómo usarlos. El resto de ellos hace referencia a videos, canciones, conversaciones, etc.: “videos didácticos sobre el tema” (participante 12), “Estaría bueno ver este material en videos tutoriales que indiquen cada técnica” (participante 22). El participante 17 menciona las aplicaciones móviles en tanto el participante 9 comenta “Sería interesante ver el idioma en su funcionamiento natural: conversaciones, música, series”. Todas estas sugerencias resultan interesantes y la tecnología presenta actualmente y desde hace varios años un sinfín de posibilidades para aprender la lengua extranjera y particularmente las técnicas de traducción. Es, sin embargo, un componente inesperado, pues empleamos en la cátedra la plataforma virtual de la universidad más el correo electrónico personal de cada alumno y año tras año

se percibe poco interés y compromiso con estos medios virtuales. Al principio del ciclo lectivo 2018 –año en que se les presentó la propuesta didáctica sobre técnicas de traducción– se presentaron varios recursos y actividades virtuales a los alumnos como forma de ejercitar las primeras nociones generales de la materia, pero la disposición para trabajar con estos medios nunca fue positiva. Por ejemplo, al enviárseles un documento pdf editable para que completen y envíen por correo, la mayoría de ellos lo imprimió, lo resolvió con lápiz o lapicera y lo presentó en clase. En otra ocasión, se les propuso usar Google Drive para crear un glosario de forma colaborativa. Tras algunas dificultades, afirmaron preferir hacerlo en papel. Es por ello que estos resultados parecen algo contradictorios y ameritan mayor estudio sobre el uso de la tecnología: qué dispositivos exactamente prefieren usar y cómo, cuáles presentan verdaderamente ventajas y facilidades y cuáles les complican innecesariamente las tareas, etc. Otros participantes propusieron trabajos grupales, sin expandirse demasiado en ello. Algunos pocos (18,18 %) aludieron a tareas de documentación como consultar otras fuentes para comprender mejor el texto origen (participante 6), consultar otros profesionales (participante 18) o profesores particulares. Las primeras dos tareas son características del trabajo del traductor profesional: consultar otras fuentes y, si se dispone del tiempo, consultar profesiones para documentarse de forma óptima. Esto resulta extremadamente llamativo, pues acerca aún más las tareas y formas de pensar de estos alumnos de lectocomprensión con las de alumnos de traducción. Claramente, los objetivos y necesidades de aprendizaje de estos dos alumnados no son los mismos, pero las similitudes ameritan una futura reflexión sobre cómo introducir –si es que efectivamente se estimara provechoso hacerlo– estas tareas de documentación al aula de IFE. Como se explicó al comienzo de este estudio, a los alumnos de IFE se les presentan textos especializados en inglés que puedan vincularse con las temáticas y los contenidos que estudian en las demás asignaturas de su carrera, por lo que consultar otras fuentes es una tarea factible. También lo es la consulta con profesionales, pues podrían organizarse actividades intercátedra con los docentes a cargo de, p. ej., Hidrología, Botánica, Geomorfología en el caso de los aspirantes a Ingeniero en Recursos Naturales. Por último, algunos pocos alumnos propusieron metodologías como asignar

tareas con nota (participante 11) o incrementar la carga horaria de la materia (participante 15).

Todas las demás preguntas de la encuesta fueron abiertas. En la nro. 9 se les explica que las técnicas de traducción no están incluidas en el programa analítico de la materia como un contenido más, y se les solicita comentar si consideran necesario que se las sume y por qué razón. Veinte de ellos contestaron afirmativamente (90,90 %), sólo uno de ellos contestó que no y otro no contestó directamente, sino que hizo referencia a otros temas. El participante 7, que fue el único que contestó de forma negativa, simplemente agregó “Me parece que está completo”. Del 90,90 % que contestó “sí”, algunos proporcionaron razones ambiguas como “es un tema importante en la materia” (participante 19) o “nos ha sido de gran ayuda” (participante 20). El participante 3 fue el más preciso al afirmar “Ayuda mucho a la hora de traducir, lo hace más práctico”. El participante 5 contestó algo similar y aludió también a la tarea de traducir, no sólo entre lenguas sino también en la misma lengua materna: “me parece interesante y necesario para traducir textos en inglés o cualquier información”. El participante 6 afirma que las técnicas de traducción le permiten abordar el texto “de forma diferente”. En síntesis, la amplia mayoría registra haberlo considerado como una experiencia positiva y considera favorable la posibilidad de sumarlo como contenido al programa de la materia.

La siguiente pregunta de la encuesta se centra en el nivel de dificultad de las técnicas de traducción. A partir de las respuestas registradas en esta pregunta –y en algunas otras– se detectó la primera falencia en la redacción de estas preguntas abiertas. En un intento por aclarar cuál era la información que se solicitaba y para instar al alumno a expresarse, se incluyeron dentro de la consigna nro. 10 varias preguntas. Esto no tuvo el efecto esperado e hizo que algunos alumnos contestaran solamente una de las varias preguntas sobre el nivel de dificultad. De forma general, los resultados fueron los siguientes: sólo 3 de ellos (13,63 %) contestaron de forma clara que estudiar las técnicas de traducción sí les había resultado difícil. Ocho participantes (36,36 %) no contestaron la pregunta, sino que proporcionaron información sobre otros aspectos del aprendizaje. Dos participantes catalogaron al nivel de dificultad como “intermedio”. Diez de los participantes explicaron que es necesario algún

conocimiento previo sobre el español y la gramática del inglés para comprender mejor las técnicas de traducción.

En la tercera sección de la encuesta se pretendía recabar datos sobre las reacciones de los alumnos frente a la noción de la traducción como intermediaria de todos los intercambios comunicativos, entre lenguas diferentes y dentro de la lengua española. Aquí todas las preguntas fueron abiertas y, al igual que la nro. 10 de la sección anterior, en dos consignas (11 y 13) se incluyó más de una pregunta para instar de esta manera a los encuestados a desarrollar justificaciones más elaboradas.

La consigna nro. 11, entonces, contenía varios interrogantes sobre las posibles maneras en que podrían aplicarse las técnicas de traducción dentro del ámbito académico, pero fuera del aula de inglés, es decir, en el aprendizaje de otras asignaturas. El 86,36 % respondió que sería posible usar las técnicas para estudiar otras asignaturas; el 9,09 % contestó de forma negativa esta pregunta y el resto no contestó de forma clara. En cuanto a las propuestas de cómo podrían emplearse, 7 participantes hicieron alusión a la tarea de diseñar resúmenes para el estudio de determinados contenidos: “El resumen y la sinonimia me pueden ayudar a entender y acortar los temas, cuando hay mucha información” (participante 13), “La más usada sería resumen, es fundamental saber extraer la información principal de cada texto y poder relacionarlo” (participante 22), “Yo las aplico, normalmente, en los resúmenes que realizo para estudiar” (participante 11). Otros 5 estudiantes expresaron considerarlas simplemente como técnicas de estudio, no bajo la denominación “técnicas de traducción”: “Estas técnicas sí sirven para estudiar otras materias, reformulando conceptos de manera que podamos entenderlos o internalizarlos” (participante 14), “Muchas veces a la hora de estudiar trato de aplicar estas técnicas, es decir, al leer los apuntes trato de darle un significado para luego armar a partir de lo entendido algo propio” (participante 16), “Puede servir para complementar técnicas de estudio y síntesis” (participante 9). El participante 19, por su parte, reportó usar la modulación durante exámenes finales. A partir de lo expuesto por la mayor parte de los participantes en esta pregunta, puede inferirse que usan las técnicas de traducción como técnicas de estudio en sus demás entornos de aprendizaje.

La pregunta nro. 12 proponía a los alumnos realizar reflexiones similares sobre la cuasi omnipresencia de la traducción en los procesos de comunicación y aprendizaje, pero en ámbitos no académicos. A la primera pregunta sí / no, el 95,45 % de ellos contestó afirmativamente. De ellos, unos pocos describieron nuevamente el uso de la traducción en contextos de estudio y aprendizaje. El 45,45 % de los participantes refirió al uso de las técnicas de traducción como método de comprensión y explicación: “podemos usarlas para entender canciones, manuales, frases” (participante 13), “Continuamente usamos por ejemplo la modulación para explicar cosas a los niños o a los mayores, o para nosotros mismos entender un texto en lenguaje técnico” (participante 14), “Estas técnicas son usadas en la vida diaria, aunque muchas veces no nos damos cuenta. Por ejemplo: a la hora de dar un pantallazo de una situación, o al contar una anécdota, se tiende a omitir muchas cosas” (participante 16). El 18,18 % de los encuestados aludieron a conversaciones diarias. El participante 10 lo explica de esta forma: “Por ejemplo, en mi casa a mis padres no les voy a contar o hablar de la misma forma que les hablo a mis amigos. Hay algunas cosas que les cuento y omito ciertas palabras”. El participante 18 reportó emplear estas técnicas para resolver problemas prácticos, y similar fue la respuesta proporcionada por el participante 11: “Una situación de mi vida cotidiana donde uso estas técnicas es cuando doy clases de danza a mis niñas (de 3 a 5 años), muchas veces debo omitir palabras de mi vocabulario y adecuarlas al suyo con un sinónimo o ejemplo”. Esto nos indica que la mayor parte de los alumnos entiende y reconoce lo que Jakobson denominó “traducción intralingüística” y, como se ilustró en varias secciones de este estudio, las técnicas y estrategias usadas en este tipo de traducción son bastante similares a las empleadas en la traducción de tipo interlingüística y en la comunicación en general.

En la pregunta nro. 13 los estudiantes debían explicar si, después de haber trabajado durante tres meses con la propuesta didáctica planteada, estaban interesados en aprender más sobre la disciplina de la traducción, y si consideraban que esto podría serles útil para aprender la lengua inglesa. La mayor parte de ellos, 81,81 %, contestó de forma afirmativa, uno de ellos no contestó esta pregunta y el 13,13 % restante explica que no tiene interés en aprender más sobre la traducción, a pesar que luego afirma que esto sí sería útil para aprender mejor el idioma inglés. Una explicación posible a esta última

aparente contradicción es que se trate de alumnos cuyo objetivo en la materia es simplemente aprobarla, no necesariamente aprender algo nuevo. Por ello reconocen la utilidad de estudiar ciertas cosas, pero no les interesa hacerlo<sup>30</sup>. Este cuadro es entendible pues la lectocomprensión en la universidad continúa considerándose una materia “extracurricular” –tanto por los alumnos como por los docentes y autoridades universitarias– a pesar de que la mayoría de los planes de estudio incorporaron ya la lengua inglesa al currículum. En comparación con las asignaturas troncales de las carreras, inglés suele tener una prioridad baja o nula. Ésta es sin embargo otra problemática que no se aborda en la presente investigación.

En la pregunta nro. 14 los encuestados debían ahondar en la relación entre las técnicas de traducción y el dominio de la lengua española. Se les consultaba, entonces, qué efectos podría tener estudiar traducción en el uso que hacen a diario del idioma español. Aquí la respuesta más sobresaliente fue la del 68,18 % de los encuestados, quienes informan que estos nuevos contenidos pueden contribuir a la mejorar la ortografía y la redacción: “Nos ayuda para escribir mejor la ortografía, también el uso de conectores” (participante 2), “Un efecto importante que tiene estudiar nociones básicas de traducción es que a través de ellas no sólo aprendemos a traducir textos de un idioma a otro, sino que comenzamos a redactar y a usar mejor nuestro propio idioma” (participante 11), “Tendría efectos positivos, me ayuda a expresarme mejor y a que me comprendan mejor” (participante 12), “Al utilizar el español tendría varias opciones para expresar un mensaje, adecuándolo al ambiente o receptor del mensaje. Además, se expande el vocabulario” (participante 14). Algunos otros efectos estimados incluyen la ampliación de conocimientos y cultura general (13,13 % de los alumnos mencionaron esto), y la facilitación de la comprensión en general.

La última pregunta de la encuesta simplemente ofrecía a los alumnos la posibilidad de agregar comentarios sobre cualquier aspecto de las técnicas de traducción que pudiera no haberse mencionado, o de expandir alguna de sus respuestas a las preguntas anteriores. Al ser una pregunta opcional, la mayoría

---

<sup>30</sup> Algo muy similar a esto expresa el participante 16 en su respuesta a la última pregunta: “(...) si bien considero muy importante aprender una lengua extranjera, muchas veces no me encuentro motivado y termino llevando a cabo los requerimientos de la materia solo para aprobarla”.

la dejó en blanco (68,18 %). Algunos participantes (27,27 %) hicieron comentarios sobre la asignatura toda, es decir, sin referir particularmente a la propuesta didáctica presentada sobre técnicas de traducción. Por ejemplo, el participante 8 comentó: “Es útil aprender más sobre el inglés porque es una lengua que usa todo el mundo”. El participante 14, por su parte, escogió ampliar una de las preguntas de la sección 1 y comentó que le gustaría aprender quechua. Únicamente el participante 20 se explayó sobre su percepción general de las técnicas de traducción y consideramos que su respuesta es una buena manera de sintetizar los resultados de la encuesta: “Las técnicas de traducción implementadas en esta materia me fueron de mucha ayuda a la hora de estudiar; se debería hacer más hincapié sobre estas ya que suelen ser muy eficaces para los alumnos”.

## **5. DISCUSIÓN**

De lo desarrollado en la sección anterior, a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los distintos alumnados a fines del ciclo lectivo 2018, es posible inferir que, si bien la experiencia llevada a cabo con los alumnos puede haber presentado algunas dificultades mínimas, éstas son propias del aprendizaje de la lengua extranjera y también pueden vincularse, en cierta medida, a circunstancias generalizadas como el bajo nivel en inglés –y en español– con el que ingresan los estudiantes al nivel superior. De todas maneras, las dificultades o percepciones negativas no fueron ni serias ni reportadas por un porcentaje alto de los alumnos. Sí evidenciaron, en cambio, la mayor parte de ellos, una postura favorable frente a la preparación práctica y teórica en técnicas de traducción como algo complementario a los contenidos plasmados año a año en las propuestas de cátedra de Idioma Inglés. Coincidimos, entonces, con Vilà (2014) en la recomendación de incorporar metodologías de aprendizaje que sean claras y explícitas con el uso de técnicas de traducción como herramienta para aprender la lengua inglesa y reforzar la lengua materna. Al igual que Thomas (1992), sostenemos que la traducción presenta un enorme potencial dentro del aula de IFE y que puede contribuir al desarrollo de una competencia integral. Es decir, puede ayudar al alumno a adquirir y desarrollar una competencia no solamente en aspectos microlingüísticos, como el dominio de la sintaxis y el

vocabulario básico de determinados campos disciplinares, sino también en los niveles macrolingüísticos (pragmática, análisis del discurso, etc.).

De forma general, podemos observar que los resultados obtenidos en relación con la opinión de los alumnos sobre las técnicas de traducción fueron los previstos, es decir, se registraron reacciones predominantemente favorables y una buena predisposición a experimentar contenidos y actividades relativamente diferentes a las usuales. Por otro lado, uno de los resultados inesperados de la encuesta fue la opinión de los estudiantes sobre el uso de la tecnología. Como se explicó en la sección anterior, experiencias previas y repetidas han demostrado que estos alumnos parecen preferir lo impreso a lo digital, al menos en esta asignatura. Esto definitivamente amerita un análisis más profundo, pues el rol de las denominadas TIC en el aula no es algo del todo claro. En el contexto de la Universidad Nacional de La Rioja –como seguramente también en otros similares– se incentiva sobremanera a los docentes a instrumentar las TIC. Se dictan año a año algunas capacitaciones sobre ello. Sin embargo, no se capacita a los alumnos en el uso de estas herramientas, pues se parte del supuesto de que por defecto saben usarlas<sup>31</sup>. Es meritorio, entonces, estudiar en alumnos específicos y asignaturas determinadas cuáles son realmente las herramientas tecnológicas que los estudiantes saben usar y cómo éstas podrían integrarse al proceso de enseñanza-aprendizaje de formas que resulten verdaderamente beneficiosas y no un obstáculo.

## **5.1 Posibles aportes o contribuciones de la investigación**

Se estima que el principal aporte de la presente investigación son los diversos materiales didácticos elaborados durante la etapa nro. 1. En primer lugar, la taxonomía de las técnicas de traducción (anexo 7.1) puede ampliarse con el aporte de otros autores que puedan no haberse incluido aquí. A esta taxonomía se le pueden quitar o sumar técnicas de acuerdo a los propósitos de los investigadores. De igual forma, puede optarse por otras denominaciones para cada técnica, según resulte más conveniente. Se considera que podría también

---

<sup>31</sup> Es muy popular el término “nativos digitales” para hacer referencia a una generación de jóvenes que sabría usar las tecnologías simplemente por haber nacido en determinados años y haber estado expuestos a ellas desde muy pequeños. Al respecto, es interesante el artículo de Kirschner & De Bruyckere, “*The myths of the digital native and the multitasker*” (2017), donde se refuta este supuesto.



resultar útil para alumnos de traducción a quienes suele presentárseles la clasificación de técnicas elaborada por un autor específico (Newmark ha sido particularmente popular en la UNLaR), pero sin revisar los trabajos y las perspectivas de otros autores. Por otro lado, los dos apuntes trabajados con los alumnos en clase tuvieron muy buena recepción y también pueden modificarse según se estime necesario. Por ejemplo, como se explicó en la sección de metodología, el apunte teórico fue el mismo para los alumnos de todas las carreras: Contador Público, Lic. en Enfermería, etc. Algunas técnicas se emplean con más frecuencia en determinados géneros textuales, que son propios de ciertas áreas de especialidad. Esto podría explicitarse en distintos materiales teóricos, de acuerdo a la carrera. También sería posible organizar las explicaciones teóricas de las técnicas de traducción con base en los géneros textuales prototípicos de cada carrera universitaria. En cuanto a las actividades prácticas, éstas pueden combinarse y adecuarse a distintas necesidades de aprendizaje de formas diversas. Todas las actividades de traducción usadas en el apunte práctico han sido ya desarrolladas por otros autores y puestas en práctica en diferentes contextos. El único ejercicio relativamente novedoso es el denominado “traducción guiada” que, cómo se advirtió, es posible que exista bajo otras denominaciones. Además, esta actividad es lo suficientemente general como para aplicarse de formas creativas y variadas.

La herramienta diseñada para recolectar las reacciones de los alumnos, es decir, la encuesta también queda a disposición de docentes e investigadores en estas áreas o áreas afines. Se señala, sin embargo, una posible falencia en la redacción de algunas preguntas que se encontró al analizar estos datos. En las preguntas abiertas nro. 10, 11 y 13 se incluyeron varias interrogaciones por consigna. Es decir, en la nro.10, por ejemplo, hay en realidad tres preguntas. El objetivo al incluir estas tres preguntas en la misma consigna fue que el alumno contestase de forma completa y que justificara sus percepciones, en lugar de colocar simplemente una respuesta corta, como podría ser “un poco difícil” en el caso de la primera pregunta que se incluye en el inciso 10. No obstante, esto no tuvo el efecto esperado y varios alumnos contestaron únicamente una de las varias preguntas que se incluía por inciso, por lo general la última. Se estima ahora que hubiese resultado más claro, probablemente, considerarlas a todas éstas como preguntas separadas, cada una con su recuadro particular donde

redactar la respuesta. También podrían haberse organizado como una pregunta central y general (que fuera la 10, 11 y 13) y debajo en distintos incisos preguntas más particulares (10.1, 10.2 o a, b).

Por último, se estima que el marco teórico adoptado podría resultar provechoso en investigaciones similares, particularmente el apartado de las teorías traductológicas, pues éstas no suelen tenerse en cuenta dentro de estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, menos aún el ámbito de la lectocomprensión a nivel universitario. El giro disciplinario que se le dio en nuestro marco teórico a la teoría de la adaptación de Hutcheon podría extenderse a todo tipo de situaciones comunicativas, pues se trata primordialmente de un modelo de análisis de productos comunicativos multimodales. Asimismo, las propuestas prácticas de Carlino respecto a cómo incentivar y promover la lectura y escritura en la universidad pueden resignificarse y adecuarse a la lengua extranjera, con mayor o menor énfasis en la escritura, según las necesidades de cada diseño curricular.

## **5.2 Posibles proyecciones**

En la segunda etapa de este estudio, que fue la fase exploratoria, se intentaron recabar las primeras impresiones generales sobre la propuesta didáctica, elaborada durante la etapa 1, para abrir las puertas a futuras investigaciones que analicen las diversas formas de adaptar o mejorar esta propuesta, de ponerla a prueba en contextos similares o diferentes, de medir de forma más rigurosa su impacto en el desempeño de los estudiantes por medio de grupos experimentales y de control. Resulta de especial interés estudiar qué efectos tendría la exposición a técnicas de traducción adecuadas a cursos en que los alumnos ya cuenten con una base considerable en la lengua inglesa, similar al experimento llevado a cabo por Almohaimeed, M. S. & Almurshed, H. M. (2018). A partir de esto puede plantearse, explorarse y analizarse la hipótesis en que se cuestiona si la asignatura de lectocomprensión –una asignatura sobre inglés especializado y textos especializados– requiere de otra asignatura previa más general sobre la lengua inglesa. Igualmente, se da lugar a la hipótesis sobre el año en que sería más óptimo que los alumnos cursen este inglés especializado: ¿1º, 2º, 3º año? ¿El último año de su carrera?

Por otro lado, también será pertinente explorar cuáles son las posturas y las percepciones de los docentes de lectocomprensión acerca de la inclusión explícita de nociones de traducción al programa analítico de la asignatura. Esto puede llevarse a cabo mediante el uso de herramientas similares a las usadas por Giaber Mohamed (2014). Podría investigarse en mayor profundidad la inclusión de otras nociones de traducción como “fidelidad” o “equivalencia” que, como hemos señalado en el marco teórico, no son exclusivas de los Estudios de Traducción, sino que se emplean en otras áreas de investigación que presentan, como elemento en común, la comunicación humana. A partir de esto, nuevamente se presentan algunos interrogantes, como ¿qué tipo de formación y qué perfil debería tener el docente universitario de IFE? ¿Es necesario un enfoque multidisciplinar para impartir esta asignatura de forma óptima?

Finalmente, creemos propicio retomar algunos aspectos del planteamiento del problema de esta investigación. Si bien en ciertos contextos educativos y en determinados enfoques de enseñanza de la lengua extranjera el lugar de la traducción puede ser más ambiguo o circunstancial (p. ej. alumnos que aprenden la lengua para rendir una evaluación integral o para viajar al exterior), no es éste el caso de la lectocomprensión de textos en inglés que se dicta a nivel universitario. Aquí la clase, es decir, la interacción del docente con los estudiantes, y de los estudiantes entre sí, es monolingüe: totalmente en español. El idioma inglés en su forma natural aparece en los textos a analizar y, en menor medida, en las anotaciones que el docente pueda hacer en la pizarra y las explicaciones que ofrezca oralmente o en apuntes sobre aspectos gramaticales puntuales. El objetivo primordial de la asignatura es que los estudiantes puedan leer y comprender de forma crítica y autónoma los textos en inglés que se les presentan. La forma predominante –y hasta inevitable– de evaluar la comprensión integral de un texto es mediante preguntas. Estas preguntas se formulan en español y el alumno debe contestarlas en español. Esto significa que principalmente lo que el alumno debe demostrar durante las evaluaciones parciales y finales es su destreza y pericia para traducir textos especializados. En el año 2005, haciendo referencia a la evaluación en el nivel superior de forma general, es decir, a la evaluación de prácticamente toda asignatura de un plan de estudios, Carlino comentaba:

(...) dado que los alumnos son evaluados a través de la lectura y la escritura, los docentes hemos de enseñarles a interpretar y a elaborar textos de la manera que esperamos que lo hagan para acreditar la materia; omitir esta enseñanza es plantear una evaluación injusta (p. 131).

Podemos realizar una reflexión similar en nuestro contexto universitario, pero en relación con la enseñanza de la lengua extranjera, parafraseando apenas la consideración de Carlino: dado que los alumnos son evaluados a través de traducciones, los docentes hemos de poner al menos a su disposición las principales herramientas y técnicas que existen para realizar con éxito esta tarea; omitir esta enseñanza no es sólo injusto, sino también incongruente con los objetivos mismos de la asignatura. No deberíamos preocuparnos de que estos conocimientos sean muy difíciles para alumnos que no pertenecen a las Humanidades o las Ciencias Sociales, pues, como se intentó demostrar en esta investigación, todos estos conocimientos pueden simplificarse y adecuarse a las necesidades de cada grupo de estudiantes.

Tampoco es razonable excluir la traducción de las clases de IFE por reticencia ante la posibilidad de que el alumno de Medicina o Ingeniería, por ejemplo, dé por sentado que puede realizar la tarea de traducción de la misma forma y con la misma eficiencia que un traductor profesional. Así como pueden integrarse a la clase nociones de traducción previamente adecuadas a los fines de la materia, también pueden explicarse brevemente las diferencias entre la traducción profesional y la traducción pedagógica o, simplemente, las limitaciones de acudir a técnicas de traducción para entender textos y comunicar lo entendido, como se suele insistir en las limitaciones del diccionario bilingüe, por ejemplo.

Dentro del aula universitaria de lectocomprensión del idioma inglés, la traducción no es un fin en sí mismo, sino una herramienta más, entre muchas otras, con un gran potencial para facilitar y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como Carlino resalta con toda razón, “Nadie aprende por recepción pasiva: para apropiarse de un saber (...), los alumnos han de transformarlo” (p. 153). Así como Steiner arrojó al debate lingüístico y comunicativo en 1975 la propuesta de que entender es traducir, nosotras creemos poder aventurar la idea de que aprender es traducir.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Almohaimed, M. S. & Almurshed, H. M. (2018). Foreign Language Learners' Attitudes and Perceptions of L1 Use in L2 Classroom. *Arab World English Journal*, 9 (4), 433- 446.
- Andamiaje. (2020). En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 2 de mayo de 2020 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/andamiaje.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm)
- Bertazzi, G., Catuogno, M. & Mallo, A. (2003). *Curso de Lectura Comprensiva en Inglés*. Córdoba: Comunicarte.
- Caira Rojas, J., Urdaneta, E. & Mata Guevara, L. (2014). Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación constructivista. *Opción*, 30(75), 92-103.
- Cardini, M. N. & Soliz, M. E. (2016). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Medicina*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Chesterman, A. (1997). *Memes of translation: the spread of ideas in translation theory*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam & Philadelphia.
- Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado el 2 de mayo de 2020 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm)
- Cook, G. (2009). Foreign Language Teaching. En Baker, M. & Saldanha, G. (Eds.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 112-115). London & New York: Routledge.
- (2012 [2010]). *Translation in Language Teaching. An Argument for Reassessment*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge

University Press. Recuperado el 2 de mayo de 2020 de <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. California: Sage.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Arriba García, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, 8, 269-283.
- Delisle, J. & Bastin, G. L. (2006). *Iniciación a la Traducción: enfoque interpretativo: teoría y práctica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Eskey, D. E. (2002). Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. En Carrell, P. L., Devine J. & Eskey, D. E. (Eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. (pp. 93-100). Unites States of America: Cambrige University Press.
- Figueira de Souza Corrêa, E. (2014). *A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica*. (Tesis de Doctorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Brasil.
- Freidin, B. (2016). Revisando el uso de grupos focalizados en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, (6)1, e004.
- Gannio, E., Grundnig, M. I. & Himelfarb, R. (2014). Un programa de cuatro habilidades para la Licenciatura en Turismo de la UNCo: ¿Inglés con Propósitos Específicos? En Raffo, C. (Comp.) *Lenguas Extranjeras con Fines Específicos*. (pp. 11-21). Córdoba, Argentina: Facultad de Lenguas, UNC.
- García Negroni, M. M. (2016). *Para Escribir Bien en Español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires, Argentina: Waldhuter Editores.
- Giaber Mohamed, J. M. (2014). Use of Translation in the Classroom by EFL Teachers in Libya (A descriptive study). *Arab World English Journal*, 3, 27-40.

- Gooden, P. (2009). *The Story of English: How the English Language Conquered the World*. London: Quercus.
- Grellet, F. (1991). Vers une pédagogie communicative de la traduction. En *The British Council the Role of Translation in Foreign Language Teaching*. Paris: Didier Érudition, 85-89.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Honorable Consejo Superior. (1998). *Ordenanza nro. 99*. La Rioja: Universidad Nacional de La Rioja.
- (1999). *Ordenanza nro. 144*. La Rioja: Universidad Nacional de La Rioja.
- (2002). *Ordenanza nro. 185*. La Rioja: Universidad Nacional de La Rioja.
- (2012). *Ordenanza nro. 480*. La Rioja: Universidad Nacional de La Rioja.
- (2013). *Ordenanza nro. 501*. La Rioja: Universidad Nacional de La Rioja.
- Honorable Consejo Superior. (1999). *Resolución nro. 167*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- (2004). *Resolución nro. 87*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 556-578.
- Hurd, E. (2016). *Translation – The fifth language skill? A comparison of the role of Translation in Finnish lukio and the International Baccalaureate Diploma Programme*. (Tesis de Maestría). Faculty of Humanities, University of Turku. Finland.
- Hurtado Albir, A. (2004 [2001]). *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hutcheon, L. (2006). *A Theory of Adaptation*. New York: Routledge.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of Translation. *On Translation*. 23, 232-239.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.
- Kirschner, P. A. & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.

- (2012). La palabra y el mundo. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 14, 27-48.
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris: Didier Erudition.
- Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*. Switzerland: Peter Lang.
- López Guix, L. & Wilkinson, J. M. (1997). *Manual de Traducción Inglés-Castellano*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mayoral Asensio, R. (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Mc Namara, T. (2008). *Language assessment as social practice*. Conferencia. Universidad de San Martín, Buenos Aires, Consorcio Interuniversitario para la Evaluación de Conocimiento y Uso del Español. Recuperado el 2 de mayo de 2020 de [http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/McNamara\\_conferencia\\_.pdf](http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/McNamara_conferencia_.pdf)
- Molina, L. & Hurtado Albir, A. (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta: Journal des traducteurs*, 47(4), 498-512.
- Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies, theories and applications*. London & New York: Routledge.
- Naimushin, B. (2002). Translation in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill. *Modern English Teacher*, 11, 46-49.
- Newmark, P. (1987). *A textbook of translation*. New York-London: Prentice Hall.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St Jerome.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Teaching*. United States of America: Cambridge University Press.
- Páez, R. O. (2007). *Didáctica conceptual en el sistema universitario*. Córdoba: Anábasis.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Uruguay: Aguilar.
- Reiss, K. & Vermeer, H. (1984). *Groundwork for a General Theory of Translation*. Tübingen: Niemeyer.



- Rojo, A. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record, Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Scott-Tennent, C., Gonzáles Davies, M. & Rodríguez Torras, F. (2000). Translation strategies and translation solutions: design of a teaching prototype and empirical study of its results. En Beeby, A., Ensinger, D. & Presas, M. (Eds.), *Investigating translation*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Steiner, G. (1975). *Después de Babel: Aspectos del lenguaje y la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thomas, S. F. (1992). *The implications of translation theories for language teaching pedagogy*. (Tesis de Doctorado). The Institute of Education, University of London. United Kingdom.
- Torop, P. (2002). Intersemiosis and Intersemiotic Translation. En Petrille, S. (Ed.). *Translation Translation* (pp. 271-282). Amsterdam & New York: Rodopi.
- Vázquez Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Vilà, H. L. (2014). *Las estrategias comunicativas empleadas por alumnos principiantes que adoptan el rol de mediador en actividades de mediación oral*. (Tesis de Maestría). Freie Universität Berlin. Alemania.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wotjak, G. (1981). Técnicas de translación. En Medina, M., Caballero, L. & Martínez, F. (Eds.). *Aspectos fundamentales de la teoría de la traducción* (pp. 117-127). La Habana: Ediciones Pueblo y Educación
- Young, R. (2011). Some questions about translation and the production of knowledge. *Translation*, 0, 59-61.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 2. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- (2016). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela: Investigación Etnográfica e Investigación-Acción*. Córdoba: Editorial Brujas.

Zierer, E. (1979). La crítica de la traducción. En *Algunos conceptos básicos de la ciencia de la traducción* (pp. 163-180). Trujillo: UNT.

## 7. ANEXOS

### 7.1 Taxonomía de técnicas de traducción para el Inglés con Fines Específicos de la universidad

Denominación propuesta	Otras denominaciones (autores)	Definición/Usos	Niveles lingüísticos	Ejemplos de uso corriente
<b>Transferencia:</b> * <b>préstamo</b> * <b>naturalización</b>	* Transferencia, préstamo integral, adaptación grafémica-fonológica-morfológica (Wotjak, 1981) * Sin denominación (Bertazzi et al., 2003) <sup>32</sup> análisis de cognados	* Cuando emplear la palabra en inglés es común, natural y frecuente (suelen ser términos del área de la informática y la tecnología) o cuando hay posibilidad de “naturalizarla”. * Naturalizar: adecuar una palabra extranjera	Suele limitarse al nivel de la palabra.	* <u>Préstamos</u> : <i>whisky, feedback, input, output, blog, chat, spoiler, delivery, rating, fashion, hobby, performance, lobby, show, abstract, software, sponsor, test, online, email, wifi, spam, pen drive, backup, podcast...</i>

<sup>32</sup> El libro de estas autoras es uno de los más usados en la enseñanza de la lectocomprensión del inglés en la universidad. Ellas no mencionan nunca el término “técnicas de traducción”, ni términos afines como “estrategias de traducción” o “procedimientos de traducción”, pero algunas técnicas como ésta (también la omisión, la adición y otras) pueden deducirse de los ejemplos que se proporcionan, ya que están todos traducidos al español.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Transferencia (Newmark, 1987)</li> <li>★ Naturalización (Newmark, 1987)</li> <li>★ Préstamo (Guix &amp; Wilkinson, 1997)</li> <li>★ Préstamo (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Préstamo puro y préstamo naturalizado (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> </ul>	a la gramática y pronunciación del español.		<ul style="list-style-type: none"> <li>★ <u>Términos naturalizados</u>: escáner (<i>scanner</i>), fútbol (<i>football</i>), estándar (<i>standard</i>), computadora (<i>computer</i>), serendipia (<i>serendipity</i>), eslogan (<i>slogan</i>), estatus (<i>status</i>), baipás (<i>bypass</i>), testear (<i>test</i>),</li> </ul>
<b>Traducción palabra por palabra<sup>33</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Traducción literal (Ayora, 1977)</li> <li>★ Traducción directa (Newmark, 1987)</li> </ul>	★ Cuando hay una correspondencia total (o casi total) de estructura y significado. P. ej. los tiempos continuos del	Pueden traducirse de forma literal palabras, frases y oraciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✳ Nivel de la palabra: <i>science-fiction</i> =<sup>34</sup> ciencia ficción</li> <li><i>football</i> = balompié</li> <li><i>mouse</i> = ratón</li> </ul>

<sup>33</sup> La mayoría de los autores coincide en denominar “calco” a la traducción literal de palabras o términos compuestos por más de una palabra; mientras que usan la etiqueta “traducción literal” para unidades mayores, como frases, cláusulas, oraciones. Aquí se las integró a ambas en una misma categoría para facilitar la comprensión del alumno.

<sup>34</sup> El uso del signo igual (=) en toda esta columna no significa que existan entre lenguas equivalentes únicos y exactos; el signo igual indica simplemente una posible forma de traducción de acuerdo a la técnica en cuestión.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Calco (Guix &amp; Wilkinson, 1997)</li> <li>★ Traducción literal (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Calco (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Calco (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> <li>★ Traducción literal (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> <li>★ Sin denominación (Bertazzi et al., 2003)</li> </ul>	<p>inglés, cuando éstos se usan para describir acciones que están en desarrollo en un momento dado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Suele ser más frecuente en enunciados literales, carentes de sentidos figurados o metafóricos, de información implícita o subjetiva.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Nivel de frases u oraciones:</li> </ul> <p><i>Good morning</i> = Buen día</p> <p><i>The kids are studying.</i> = Los chicos están estudiando.</p> <p><i>Green is the color of nature. It symbolizes growth, harmony, freshness, and fertility.</i> = El verde es el color de la naturaleza. Simboliza el crecimiento, la armonía, la frescura y la fertilidad.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Adición (Nida, 1964)</li> <li>★ Notas al pie (Nida, 1964)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Se agregan palabras, frases y hasta explicaciones que no</li> </ul>	<p>Pueden agregarse palabras, frases, oraciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Nivel de la palabra:</li> </ul> <p><i>Children should attend school from an early age.</i> = <b>Los</b> niños</p>

<p><b>Adición<sup>35</sup></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Amplificación (Ayora, 1977)</li> <li>★ Explicitación (Ayora, 1977)</li> <li>★ Compensación (Ayora, 1977)</li> <li>★ Expansión (Wotjak, 1981)</li> <li>★ Equivalente funcional (Newmark, 1987)</li> <li>★ Equivalente descriptivo (Newmark, 1987)</li> <li>★ Compensación (Newmark, 1987)</li> <li>★ Expansión (Newmark, 1987)</li> </ul>	<p>están presentes en el texto en inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Se emplea para evitar ambigüedad, para explicitar información sobreentendida</li> <li>★ Agrega descripciones en caso de términos no existentes<sup>36</sup> en español.</li> <li>★ La información extra puede ir entre comas, entre paréntesis, en oración aparte, como nota al pie, etc.</li> </ul>		<p>deberían asistir <b>a la</b> escuela desde una edad temprana.</p> <p><i>search engines</i> = motores <b>de</b> búsqueda</p> <p><i>the pages you visited</i> = los sitios <b>que</b> visitaste</p> <p><i>the Earth's surface</i> = <b>la</b> superficie <b>de</b> la Tierra</p> <p>★ Nivel de la frase o cláusula: <i>Communication is the process of sharing our ideas, thoughts, and</i></p>
------------------------------------	---	---	--	--

<sup>35</sup> De forma similar al caso presentado en la técnica anterior, aquí también se decidió incluir bajo una misma denominación lo que la mayoría de los autores considera como dos categorías o técnicas separadas. Suelen emplear las denominaciones "adición" y "amplificación" cuando se agregan palabras; mientras que usan "descripción", por ejemplo, cuando se agrega una explicación más extensa.

<sup>36</sup> Suelen ser elementos culturales, como el nombre de comidas, vestimentas, tradiciones; o novedades tecnológicas, médicas, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Notas, adiciones y glosas (Newmark, 1987)</li> <li>★ Amplificación (Malone, 1988)</li> <li>★ Expansión (Guix &amp; Wilkinson, 1997)</li> <li>★ Compensación (Guix &amp; Wilkinson, 1997)</li> <li>★ Cambio informativo (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Ampliación lingüística (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> <li>★ Amplificación (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> <li>★ Descripción (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> <li>★ Sin denominación (Bertazzi et al., 2003)</li> </ul>			<p><i>feelings with other people.</i> = <b>La</b> comunicación es el proceso <b>mediante el cual</b> compartimos nuestras ideas, pensamientos y sentimientos con otras personas.</p> <p><i>The goal of any program is to make a specific task faster and easier.</i> = El propósito de cualquier programa <b>de computación</b> es hacer <b>que una tarea específica pueda concretarse de manera</b> más rápida y fácil.</p>
--	--	--	--	--

<p><b>Omisión o resumen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Sustracción (Nida, 1964)</li> <li>★ Omisión (Ayora, 1977)</li> <li>★ Reducción (Wotjak, 1981)</li> <li>★ Reducción (Newmark, 1987)</li> <li>★ Reducción (Malone, 1988)</li> <li>★ Reducción (Guix &amp; Wilkinson, 1997)</li> <li>★ Cambio informativo (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Compresión lingüística (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> <li>★ Elisión (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Se evitan repeticiones innecesarias en español, p. ej. el sujeto, el uso de pronombres (yo, él, ella) al comienzo de la oración. En español es frecuente el sujeto tácito.</li> <li>★ Se omiten fragmentos del texto en inglés (frases, oraciones, párrafos) que el alumno considere irrelevantes, obvios, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Pueden omitirse palabras, como pronombres o adjetivos, como así también frases y oraciones, cuando éstas repitan información que se considere no hace falta repetir en español.</li> <li>* Que se decida omitir cierta información dependerá de las consignas o preguntas con las que el alumno esté trabajando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Nivel de la palabra: <b><i>She is a doctor</i></b> = Es doctora. <b><i>computer screen</i></b> = monitor <b><i>computer science</i></b> = informática</li> <li>★ Nivel de frases u oraciones: <b><i>Harmony can be defined as a pleasing arrangement of parts, whether it be music, poetry, color, or even an ice cream sundae. In visual experiences, harmony is something that is pleasing to the eye.</i></b> = La armonía es la organización agradable</li> </ul>
-------------------------------------	--	---	--	--



	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Sin denominación (Bertazzi et al., 2003)</li> </ul>			de elementos, que resulta atractiva a la vista.
<b>Transformación gramatical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Alteración (Nida, 1964)</li> <li>★ Sin denominación (Bertazzi et al., 2003) traducción de sustantivos adjetivados, adjetivos -ing...</li> <li>★ Transposición (Ayora, 1977)</li> <li>★ Reestructuración (Parkinson de Saz, 1977)</li> <li>★ Transformación (Wotjak, 1981)</li> <li>★ Transposición (Newmark, 1987)</li> </ul>	Cambio de categoría gramatical, de accidente gramatical (singular a plural o viceversa), de orden sintáctico (orden de los elementos dentro de la oración) sin que se produzca ninguna modificación del sentido general.	Cambios a nivel de la palabra, de la frase o de las oraciones. Por ejemplo, para una redacción más clara, se puede dividir una oración compleja en dos oraciones simples o, por cuestiones de énfasis, se puede posicionar una palabra o frase a la cabeza de la oración (incluso si no está en esa posición en el texto en inglés).	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ <i>After she <b>left</b></i> = Tras su <b>partida</b> (verbo se transforma en sustantivo).</li> <li>★ <i><b>heart attack</b></i> = ataque <b>cardíaco</b> (sustantivo se transforma en adjetivo)</li> <li>★ <i>I <b>merely</b> asked his name.</i> = Me <b>contenté</b> con preguntar su nombre (adverbio se transforma en verbo).</li> <li>★ <i><b>Poor communication</b> can waste time and energy...</i> = <b>Si no sabes</b> comunicarte <b>de forma eficiente,</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Transposición (Guix &amp; Wilkinson, 1997)</li> <li>★ Transposición (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Cambio en la estructura de la cláusula (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Cambio en la estructura de las oraciones (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Cambio de distribución (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Cambio de énfasis (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Transposición (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> </ul>			<p>puedes malgastar tiempo y energía... (frase nominal se transforma en frase verbal, y la oración se transforma en una oración condicional).</p> <p>★ <i>The words "iconology" and "iconography" are often confused, and they have never been given definitions accepted by all iconographers and iconologists. = No existe consenso entre los especialistas en iconografía e iconología respecto a la definición de estos</i></p>
--	---	--	--	---

				términos. (Se altera el orden de los elementos dentro de la oración. Se combina esta técnica con la de omisión o resumen).
<b>Sinonimia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Modulación (Ayora, 1977)<sup>37</sup></li> <li>★ Alternancia sinonímica (Wotjak, 1981)</li> <li>★ Modulación hiponímica, hiperonímica, metonímica (Wotjak, 1981)</li> <li>★ Sinonimia (Newmark, 1987)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Uso de sinónimos para favorecer u optimizar la “naturalidad” o la “fluidez” del mensaje/texto.</li> <li>★ Uso de sinónimos o cuasi sinónimos para adecuarse al contexto, al registro, al género textual (<i>you</i> = vos, usted, tú)</li> </ul>	Palabras o frases.	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ <i>a <b>word processor</b></i> = un procesador de <b>texto</b> (no de “palabras”)</li> <li>★ <i>to <b>break the code</b></i> = <b>descifrar</b> el código (en lugar de “romper”)</li> <li>★ <i>That is the <b>answer.</b></i> = Ésa es la <b>solución</b> (en vez de “respuesta”).</li> <li>★ <i>...to <b>drain bank accounts</b></i> = <b>vaciar</b></li> </ul>

<sup>37</sup> Cabe destacar que los ejemplos y explicaciones de lo que este autor denomina “modulación” se ajustan mejor a la técnica que la mayor parte de los estudiosos llama “sinonimia”, y por esa razón se incluye a este autor aquí y no en la categoría siguiente.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Substitución (Malone, 1988)</li> <li>★ Convergencia (Malone, 1987)</li> <li>★ Sinonimia (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Hiponimia (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Generalización (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> <li>★ Particularización (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> </ul>			<p>cuentas bancarias (en lugar de “drenar”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ <i>a human rights <b>activist</b></i> = un <b>defensor</b> de los derechos humanos</li> <li>★ <i>His <b>book</b> was published in 2012.</i> = Su <b>obra</b> se publicó en 2012.</li> <li>★ <i>Computers have <b>touched every part of our lives.</b></i> = Las computadoras han <b>invadido</b> todos los <b>ámbitos</b> de nuestra vida.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Modulación antonímica (Wotjak, 1981)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Cambio en “la base conceptual”, en “el punto de vista”, en “la base metafórica”</li> </ul>	<p>Generalmente se aplica a nivel de la oración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ <i>It is <b>not uncommon.</b></i> = Es <b>común.</b></li> </ul>

<p><b>Modulación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Modulación (Newmark, 1987)</li> <li>★ Modulación (Guix &amp; Wilkinson, 1997)</li> <li>★ Modulación (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Puede emplearse para mitigar o suavizar mensajes que pudieran resultar ofensivos o muy directos, o contribuir simplemente a la naturalidad del mensaje.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>★ <i>Her <b>baby</b> was born last month.</i> = Fue <b>mamá</b> el mes pasado.</li> <li>★ <i>He will be here <b>soon</b> = <b>No tarda</b> en llegar.</i></li> <li>★ <i>They <b>sold</b> me the tickets online.</i> = <b>Compré</b> las entradas en línea.</li> <li>★ <i>We <b>were taught</b> French at school.</i> = <b>Aprendimos</b> francés en la escuela. / En la escuela <b>tuvimos</b> francés.</li> <li>★ <i>I'll <b>come</b> tomorrow.</i> = <b>Iré</b> mañana.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Ajustes lingüísticos a la experiencia (Nida, 1964)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Uso de equivalentes reconocidos. Estos “equivalentes” a veces</li> </ul>	<p>Los cambios suelen darse a nivel de la frase o la oración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Ajustes o adaptaciones:</li> </ul>

<p><b>Adecuación cultural</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ Adaptación (Ayora, 1977)</li> <li>★ Equivalencia cultural (Newmark, 1987)</li> <li>★ Adaptación (Newmark, 1987)</li> <li>★ Equivalencia (Guix &amp; Wilkinson, 1997)</li> <li>★ Filtro cultural (Chesterman, 1997)</li> <li>★ Adaptación (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> <li>★ Creación discursiva (Molina &amp; Hurtado, 2001)</li> </ul>	<p>son arbitrarios, pero otras veces se trata de expresiones que se han fosilizado con el tiempo, o convenciones/fórmulas propias de algún género textual en particular.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Se adapta un contenido en inglés a la visión particular del español, o a la visión de una comunidad hispanohablante específica.</li> <li>★ Se hace una “traducción aproximada” de un término cultural del</li> </ul>		<p><i>black and white</i> = blanco y negro</p> <p><i>from head to foot</i> = de pies a cabeza</p> <p><i>by heart</i> = de memoria</p> <p><i>Automatic teller machine (ATM)</i> = cajero automático</p> <p><i>time deposit</i> = plazo fijo o depósito a plazo fijo (y no “depósito de tiempo”)</p> <p><i>Dear Sir</i> = Estimado (en lugar de “querido”)</p> <p><i>Sincerely yours</i> = atentamente</p> <p><i>To whom it may concern</i> = A quien corresponda (y no “A quien pueda preocuparle”)</p>
-----------------------------------	---	--	--	--

		inglés por otro término cultural del español.		<p><i>last name / family name</i> = apellido (y no “último nombre” o “nombre de la familia”)</p> <p>★ Títulos de películas, series, obras literarias: <i>Pulp fiction</i> = Tiempos violentos <i>The silence of the lambs</i> = El silencio de los inocentes</p>
<b>Adecuación idiomática</b>	<p>★ Equivalencia (Ayora, 1977)</p> <p>★ Adaptación idiomática (Wotjak, 1981)</p> <p>★ Adaptación (Guix &amp; Wilkinson, 1997)</p>	<p>★ Expresiones idiomáticas</p> <p>★ Refranes, proverbios, dichos</p>	Frases u oraciones que usualmente no tienen un significado literal.	<p>★ <i>Out of sight, out of mind.</i> = Ojos que no ven, corazón que no siente.</p> <p>★ <i>The apple doesn't fall far from the tree.</i> = De tal palo, tal astilla. /</p>

	☆ Equivalente acuñado (Molina & Hurtado, 2001)			Hijo de tigre no puede salir cordero. ☆ <i>To be between a rock and a hard place. = Estar entre la espada y la pared.</i>
--	--	--	--	---



## 7.2 Técnicas de Traducción: apunte teórico

Después de haber analizado en profundidad y comprendido un texto en inglés, se puede apelar a diversas técnicas de traducción para expresar correctamente en español las ideas, los contenidos, la información extraída de él.

1. Préstamo
2. Naturalización
3. Traducción palabra por palabra
4. Adición
5. Omisión o resumen
6. Transformación gramatical
7. Sinonimia
8. Modulación
9. Adecuación cultural
10. Adecuación idiomática

### 1. Préstamo

Como su nombre sugiere, se recurre a esta técnica cuando se “toma prestada” una palabra del inglés, no se le hace ningún cambio, y se la usa en español. Palabras como *freezer, no frost, performance, delivery, fashion, feedback, multiple choice, input, lobby, show, hobby, light, spoiler, abstract...* suelen emplearse de esa manera en español, es decir, con su grafía e incluso pronunciación original. Los préstamos son muy comunes en el área de la informática y la tecnología en general. Considera palabras como *software, hardware, tablet, home theater, mouse, chat, blog, online, email, wifi, spam, pen drive, backup, podcast...*

Cuando se toma prestada una palabra o término de una lengua extranjera, suele escribirse en itálicas. Conforme su uso se hace cada vez más común y corriente en nuestra lengua, las itálicas desaparecen y la palabra prestada puede incluso modificarse para adecuarse mejor al español. Ésta es la técnica que se describe a continuación.

### 2. Naturalización

Naturalizar una palabra inglesa al idioma español significa cambiar la escritura y la pronunciación de esa palabra para que se ajuste a reglas gramaticales de nuestra lengua, por ejemplo, al uso de tildes. Considera términos como: escáner (*scanner*), fútbol (*football*), estándar (*standard*), computadora (*computer*), serendipia (*serendipity*), eslogan (*slogan*), estatus (*status*), baipás (*bypass*), testear (*test*).

Hay vocablos del inglés que pueden naturalizarse o traducirse de alguna otra manera, con alguna otra técnica (i.e. adición, traducción literal, etc.). La técnica a emplear dependerá del tipo de texto que se esté trabajando y de los factores contextuales asociados a dicho texto. Considera términos como *corner*: córner (naturalización), tiro de esquina (adaptación cultural).

### 3. Traducción palabra por palabra

La traducción palabra por palabra también se conoce como traducción literal. Puede instrumentarse para traducir vocablos: balompié (*football*), ratón (*mouse*), frases u oraciones. Considera:

Inglés	Español
<i>My</i>	Mi
<i>name</i>	nombre
<i>is</i>	es
<i>Roberto</i>	Roberto

Se implementa esta técnica cuando hay entre inglés y español una correspondencia total (o casi total) de estructura y significado, como en el ejemplo de arriba. En ocasiones una traducción literal puede ayudarnos a entender un fragmento en inglés y, una vez comprendido, nos daremos cuenta que hay otras formas, quizá más naturales y frecuentes, de expresar esa misma información en nuestro idioma. Por ejemplo “Me llamo Roberto” o “Soy Roberto”.

Podemos notar una correspondencia de estructura y significado entre el español y el inglés, por ejemplo, cuando este último emplea los llamados “tiempos continuos” para describir acciones en proceso en un momento determinado:

Inglés	Español
<i>The</i>	Los
<i>kids</i>	chicos
<i>are</i>	están
<i>studying</i>	estudiando

Sin embargo, no es común que entre el inglés y el español haya una correspondencia total de estructura y significado, ya que se trata de lenguas muy disímiles de origen distinto. La traducción literal sólo constituye una técnica de traducción cuando se obtiene, como resultado de su aplicación, un mensaje con coherencia y cohesión.

Cualquier texto puede traducirse palabra por palabra, pero esto no siempre da lugar a la transmisión exitosa de información. Considera:

Inglés	Español
A: <i>Thank you.</i>	A: Gracias.
B: <i>You are welcome.</i>	B: Ustedes son bienvenidos.* <sup>38</sup>
<i>Good morning.</i>	Buena mañana.

La traducción palabra por palabra es más frecuente (y posible) en enunciados concisos, directos, carentes de sentidos figurados o metafóricos, en los que no hay información implícita y en los que el autor no manifiesta su postura. Considera:

*Green is the color of nature. It symbolizes growth, harmony, freshness, and fertility.*

El verde es el color de la naturaleza. Simboliza el crecimiento, la armonía, la frescura y la fertilidad.

Hay que tener especial cuidado con esta técnica, puesto que se suele pensar que traducir palabra por palabra es lo más sencillo y rápido. Si se traduce literalmente sin discernir, analizar las diversas posibilidades, releer y mejorar lo escrito en español, pueden producirse mensajes muy graciosos y hasta enteramente carentes de sentido.

Inglés	Español
<i>a couple of aspirins</i>	un matrimonio de aspirinas*
<i>a bone marrow transplant</i>	un hueso médula trasplante*
<i>traffic light for pedestrians</i>	trafico luz para caminantes*
<i>The Internet saves students and scholars hours of tedious research in libraries...</i>	La internet salva estudiantes y escolares horas de tediosa investigación en librerías...*

#### 4. Adición

Puesto que, como se explicó arriba, rara vez se da entre inglés y español una correspondencia total de estructura y significado, en la gran mayoría de los casos será necesario agregar, a tu mensaje en español, cierta información: palabras, frases, oraciones y hasta extensas explicaciones que no aparecen de forma explícita en el texto

<sup>38</sup> Se señala con asterisco las frases u oraciones que, o bien sean agramaticales, o bien carezcan de sentido en determinados contextos.

en inglés. La información extra puede ir entre comas, entre paréntesis, en oración aparte, como nota al pie, etc.

Cuando se agregan palabras (p. ej. artículos o preposiciones) el objetivo suele ser simplemente que la reformulación en español suene natural y cumpla con las reglas gramaticales de nuestro idioma. Considera:

Inglés	Español
<i>search engines</i>	motores <b>de</b> búsqueda
<i>the pages you visited</i>	los sitios <b>que</b> visitaste
<i>the Earth's surface</i>	<b>la</b> superficie <b>de</b> la Tierra
<i>Children should attend school from an early age.</i>	<b>Los</b> niños deberían asistir <b>a la</b> escuela desde una edad temprana.

En algunos de estos ejemplos también puede notarse cómo una técnica de traducción, en este caso la *adición*, puede y debe combinarse con otras (como *la transformación gramatical*, cuando se da a las palabras un orden diferente).

En otros casos, podemos escoger o necesitar agregar más información a nuestra reformulación en español: agregar frases u oraciones enteras. Pueden agregarse explicaciones más extensas para evitar ambigüedad, para explicitar información sobreentendida, para destacar nuestra postura respecto al mensaje que se está analizando. Por supuesto que siempre debe considerarse la razón por la cual se traduce: para comentar sobre un tema, para comparar alguna situación con otra, para explicar el tema lo más claramente posible a compañeros que no lo conocen, etc. Observa con atención:

Inglés	Español
<i>Communication is the process of sharing our ideas, thoughts, and feelings with other people.</i>	<b>La</b> comunicación es el proceso <b>mediante el cual</b> compartimos nuestras ideas, pensamientos y sentimientos con otras personas.
<i>The goal of any program is to make a specific task faster and easier.</i>	El propósito de todo programa <b>de computación</b> es hacer <b>que</b> una tarea específica <b>pueda concretarse de manera</b> más rápida y fácil.

Puede apelarse a la adición de información extra en la forma de una descripción, por ejemplo, cuando encontramos en el texto en inglés términos no existentes en español,

generalmente términos culturales o tecnológicos, o términos más complejos (i.e. especializados) propios de artículos de investigación, como siglas y acrónimos.

## 5. Omisión o resumen

La técnica de omisión/resumen consiste en obviar ciertas partes del texto en inglés y reformular sólo algunas de ellas en español. Como se comentó arriba, la decisión de agregar o, en este caso, quitar información siempre va a depender de las razones por las cuales se esté traduciendo y qué se esté traduciendo. En nuestro contexto particular, la mayoría de las veces esto estará señalado en las consignas o indicaciones.

Nuevamente, pueden omitirse palabras o unidades mayores como frases, oraciones y párrafos enteros. Observa:

Inglés	Español
<i>She is a doctor</i>	Es doctora
<i>computer screen</i>	monitor
<i>computer science</i>	Informática
<i>Harmony can be defined as a pleasing arrangement of parts, whether it be music, poetry, color, or even an ice cream sundae. In visual experiences, harmony is something that is pleasing to the eye.</i>	La armonía es la organización agradable de elementos, que resulta atractiva a la vista.

En el primer ejemplo puede verse que se omite el pronombre *she*, puesto que en español existe y es muy usual el sujeto tácito. También se omite el artículo, ya que en español no se lo usa en estos contextos, es decir, para describir la profesión de una persona.

Considera:

Estoy estudiando para ser Contador Público.

Estoy estudiando para ser un Contador Público.\*

Es Licenciada en Diseño y Producción Multimedial.

Es una Licenciada en Diseño y Producción Multimedial.\*

Pueden darse situaciones en que la lengua inglesa emplea más de una palabra para referir a algo de la realidad (objeto, persona, concepto, idea, situación, etc.), mientras que el español emplea una sola palabra para nombrar lo mismo (p. ej. *computer science*, informática).

La técnica de la omisión o resumen puede también emplearse en fragmentos del texto en inglés que el alumno considere irrelevantes, obvios, repetitivos. Imagina la siguiente situación que podría presentarse durante tu desempeño profesional: un colega te recomienda leer un artículo científico particular (en inglés) porque cree que sus conclusiones podrían ser útiles para alguno de tus trabajos o estudios. Supongamos que ese artículo tiene 25 páginas. Puedes decidir focalizarte únicamente en la sección “Conclusiones”, al final del artículo, o bien puedes interesarte en leer el *abstract* y hasta la introducción para determinar si esta información te es realmente útil. Una segunda situación hipotética: tienes un libro bastante extenso (en inglés) sobre fotografía, pero sólo te interesa el capítulo que describe cómo hacer un buen uso de la luz natural y no, por ejemplo, las partes de la cámara fotográfica. Un ejemplo más: te interesa publicar en español la reseña de un libro (en inglés) que leíste. El libro tiene 300 páginas y las reseñas, usualmente, entre 3 y 5.

## 6. Transformación gramatical

Se implementa esta técnica cuando en la reformulación en español decidimos cambiar la categoría gramatical de una palabra. Por ejemplo, puede que lo que en inglés se expresa mediante un sustantivo, en español decidamos expresarlo usando un adjetivo. También pueden modificarse/transformarse los accidentes gramaticales de una palabra, por ejemplo, cambiarse de singular a plural o viceversa.

Se incluyen también dentro de la denominación “transformación gramatical” los cambios que se hagan a nivel de frases, oraciones y párrafos. Por ejemplo: para una redacción más clara, se puede cambiar el orden de las palabras dentro de una frase u oración sin que esto implique ningún cambio sustancial de significado. Puede también dividirse una oración compuesta en dos oraciones simples o, por cuestiones de énfasis, se puede posicionar una palabra o frase a la cabeza de la oración (incluso si no está en esa posición en el texto en inglés). Observa las transformaciones gramaticales señaladas en los siguientes pares de ejemplos:

Inglés	Español
<i>After she left.</i>	Tras su <b>partida</b> (verbo se transforma en sustantivo).
<i>heart attack</i>	ataque <b>cardíaco</b> (sustantivo se transforma en adjetivo)
<i>I merely asked his name.</i>	Me <b>contenté</b> con preguntar su nombre (adverbio se transforma en verbo).

<i>Poor communication can waste time and energy...</i>	<b>Si no sabes comunicarte de forma eficiente</b> , puedes malgastar tiempo y energía... (Frase nominal se transforma en frase verbal, y la oración se transforma en una oración condicional).
<i>The words "iconology" and "iconography" are often confused, and they have never been given definitions accepted by all iconographers and iconologists.</i>	No existe consenso entre los especialistas en iconografía e iconología sobre la definición de estos términos. (Se altera el orden de los elementos dentro de la oración. Se combina esta técnica con la de omisión o resumen).

## 7. Sinonimia

Como su denominación anticipa, se emplea esta técnica de traducción cuando se apela a sinónimos. El diccionario en línea de la Real Academia Española nos muestra la siguiente definición: "Dicho de una palabra o de una expresión: Que, respecto de otra, tiene el mismo significado o muy parecido, como *empezar* y *comenzar*."<sup>39</sup> La distinción que la RAE hace entre "palabra" y "expresión" está relacionada con la distinción ya planteada en este apunte entre palabra, frase, oración. También señala que el significado puede ser el mismo o muy parecido. En estos casos se suelen usar los términos "sinónimo" y "cuasi sinónimo".

El uso de sinónimos puede responder a distintas razones, por ejemplo, favorecer u optimizar la naturalidad o la fluidez del mensaje/texto. También puede resultar indispensable usar sinónimos para adecuarse al contexto, al registro, al género textual (*you* = vos, usted, tú, ustedes, vosotros).

Observa el uso de sinónimos en los siguientes ejemplos. Intenta justificar por qué se escoge una palabra y no otra, que significa prácticamente lo mismo:

Inglés	Español
<i>a word processor</i>	un procesador de <b>texto</b> (no de palabras)
<i>to break the code</i>	<b>descifrar</b> el código (en lugar de romper)
<i>That is the answer.</i>	Ésa es la <b>solución</b> (en vez de respuesta).
<i>...to drain bank accounts</i>	... <b>vaciar</b> cuentas bancarias (en lugar de drenar)

<sup>39</sup> <http://dle.rae.es/?id=XzADiyT>

<i>a human rights <b>activist</b></i>	un <b>defensor</b> de los derechos humanos
<i>His <b>book</b> was published in 2012.</i>	Su <b>obra</b> se publicó en 2012.
<i>Computers have <b>touched</b> every <b>part</b> of our lives.</i>	Las computadoras han <b>invadido</b> todos los <b>ámbitos</b> de nuestra vida.

## 8. Modulación

La modulación, al igual que las dos técnicas siguientes se aplica a nivel de la frase o la oración, en fragmentos de texto en los que no es posible una traducción literal, puesto que ésta da como resultado mensajes poco claros o incluso incoherentes.

Varios autores han definido la modulación como un cambio (al momento de reformular en español un fragmento en inglés) en “la base conceptual”, o en “el punto de vista”, o en “la base metafórica”. En algunos casos puntuales puede emplearse para mitigar o suavizar mensajes que pudieran resultar ofensivos o muy directos. En la gran mayoría de los casos, sin embargo, simplemente se la usa porque da lugar a producciones más naturales, frecuentes, fáciles de entender en español.

Inglés	Español
<i>It is <b>not uncommon</b>.</i>	Es <b>común</b> .
<i>I'll <b>come</b> tomorrow.</i>	<b>Iré</b> mañana.
<i>Her <b>baby</b> was born last month.</i>	Fue <b>mamá</b> el mes pasado.
<i>He will be here <b>soon</b>.</i>	<b>No tarda</b> en llegar.
<i><b>They sold</b> me the tickets online.</i>	<b>Compré</b> las entradas en línea.
<i>They arrived <b>late</b>.</i>	<b>No</b> llegaron <b>a horario</b> .
<i>His new car was <b>rather expensive</b>.</i>	Su auto nuevo <b>no fue nada barato</b> .
<i>We <b>were taught</b> French at school.</i>	<b>Aprendimos</b> francés en la escuela. / En la escuela <b>aprendimos</b> francés. (Se combina la modulación con la transformación gramatical, al cambiar el orden de las palabras dentro de la oración) / En la escuela <b>tuvimos</b> francés. (Se combina la modulación con la sinonimia.)

## 9. Adecuación cultural

La adecuación cultural, como técnica de traducción, implica el uso de equivalentes reconocidos para la reformulación de ciertas frases u oraciones. Estos equivalentes a veces son arbitrarios, a veces son expresiones que se han fosilizado con el tiempo, y



pueden ser también convenciones/fórmulas propias de algún género textual en particular. Considera por qué en los siguientes ejemplos no es posible una traducción palabra por palabra:

Inglés	Español
<i>black and white</i>	blanco y negro
<i>from head to foot</i>	de pies a cabeza
<i>by heart</i>	de memoria
<i>Automatic teller machine (ATM)</i>	cajero automático
<i>time deposit</i>	plazo fijo / depósito a plazo fijo
<i>Dear Sir</i>	Estimado
<i>Sincerely yours</i>	Atentamente
<i>To whom it may concern</i>	A quien corresponda
<i>last name / family name</i>	apellido

En otros contextos –diferentes a los nuestros– se emplea esta técnica cuando es necesario adaptar un contenido en inglés a la visión particular del español, o a la visión de una comunidad hispanohablante específica. Es decir, se hace una “traducción aproximada” de un término cultural del inglés por otro término cultural del español. Considera:

Inglés	Español
<i>CEO</i>	Gerente
<i>Parliament</i>	Congreso

Solía utilizarse esta técnica en la traducción de títulos de libros, series y películas, puesto que se buscaba generar un efecto o provocar una reacción, emoción, sentimiento específico, independientemente de los términos usados en el título original.

Inglés	Español
<i>Animal Farm, a Fairy Story</i>	Rebelión en la granja
<i>The Pacifier</i>	Niñera a prueba de balas
<i>Pulp Fiction</i>	Tiempos violentos
<i>Home Alone</i>	Mi pobre angelito

## 10. Adecuación idiomática

Se prefirió separar la traducción de las denominadas “expresiones idiomáticas” en una categoría separada, puesto que se trata de unidades especiales de significado. Sin embargo, es necesario aclarar que estas expresiones idiomáticas son también culturales, su creación o modificación responde a factores de la cultura donde nacen y circulan.

A los fines del presente curso, se incluyen dentro de la denominación expresión idiomática a los refranes, los dichos, los proverbios. En los textos analizados en clase no suelen aparecer este tipo de expresiones. De hecho, son más frecuentes en la comunicación oral que en la escrita. Se las incluye de todos modos, al igual que la técnica mediante la cual se expresan en español, porque son un buen ejemplo de cómo traducir significa comprender y por qué no es posible traducir aquello que no se entiende.

Considera si existen en español otros refranes, dichos o expresiones (además de los del ejemplo) usados para expresar lo mismo:

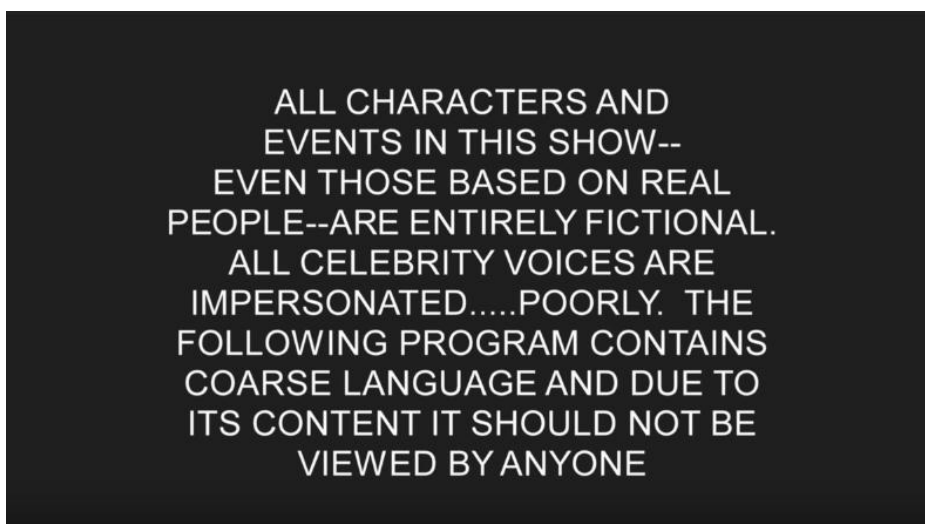
Inglés	Español
<i>Out of sight, out of mind.</i>	Ojos que no ven, corazón que no siente.
<i>The apple doesn't fall far from the tree.</i>	De tal palo, tal astilla. / Hijo de tigre no puede salir cordero.
<i>To be between a rock and a hard place.</i>	Estar entre la espada y la pared.
<i>More than meets the eye...</i>	Más de lo que se ve a simple vista...
<i>Beauty is in the eye of the beholder.</i>	Sobre gustos no hay nada escrito.
<i>The early bird catches the worm.</i>	A quien madruga Dios le ayuda.
<i>Silence is golden.</i>	
<i>Beggars can't be choosers.</i>	
<i>You can't have the cake and eat it.</i>	
<i>a piece of cake</i>	
<i>The last straw that breaks the camel's back.</i>	
<i>You can't see the forest for the trees.</i>	
<i>To be on your high horse.</i>	

### 7.3 Técnicas de traducción: apunte práctico<sup>40</sup>

Tipo de actividad: primera aproximación al uso de técnicas de traducción

Carreras: todas

Observa la siguiente advertencia que aparece en pantalla antes de un programa de televisión:



1. Realiza una rápida **lectura global** e intenta predecir el mensaje a partir de la consigna anterior y tus conocimientos previos:
  - a) ¿Todos los programas de televisión incluyen advertencias?
  - b) ¿Conoces algún programa que muestre este tipo de mensajes antes de comenzar?
  - c) ¿Qué es lo que se suele advertir y por qué razón?
  
2. Realiza una **lectura analítica** del mensaje:
  - a) Lee con atención y analiza el párrafo para dilucidar cuál es el mensaje que transmite.
  - b) Primero, conversa con tus compañeros qué es lo que se advierte, qué razones se dan.
  - c) Luego, intenta traducir (de forma individual y escrita) el párrafo al idioma español.

---

<sup>40</sup> Hay algunas actividades en este apunte práctico en las que se coloca en color rojo las posibles respuestas o las respuestas anticipadas. Esta información no estuvo presente en el documento cuando se les presentó a los alumnos para resolver.

d) Finalmente, compara tu traducción con las de tus compañeros. Señala aquellas partes en que difieran (palabras diferentes, orden de las palabras, cantidad de palabras, puntuación, etc.).

3. Identifica en los siguientes pares cuál es la técnica de traducción empleada:

Inglés	Español	Técnica
<i>All characters in this <b>show</b> are entirely fictional.</i>	Todos los personajes de este show son completamente ficticios.	Préstamo
<i>All characters in this show are entirely fictional.</i>	Todos los personajes de este programa son enteramente ficticios.	Traducción literal
<i>All characters in this show are <b>entirely</b> fictional.</i>	Todos los personajes de este programa son completamente ficticios.	Sinonimia
<i>All characters in this show are entirely fictional.</i>	Todos los personajes de este programa son ficticios.	Omisión
<i>All characters in this show are entirely fictional.</i>	Todos los personajes que aparecen en este programa son completamente ficticios.	Adición
<i><b>All</b> characters in this show are entirely <b>fictional</b>.</i>	<b>Ningún</b> personaje de este programa es <b>real</b> .	Modulación
<i>Due to its content it <b>should not</b> be viewed by anyone.</i>	Debido a su contenido, <b>se desaconseja</b> verlo.	Modulación

4. Analiza las siguientes propuestas de traducción e identifica cuál es la técnica usada en ambos casos: **transformación gramatical**

Inglés	Español
<i>All celebrity voices are impersonated... <b>poorly</b>.</i>	Las voces de las celebridades son <b>pobres</b> imitaciones.
<i>Due to its content it should not be viewed by anyone.</i>	Nadie debería verlo debido a su contenido.

5. La siguiente ha sido catalogada como una “mala traducción”. Identifica qué técnica se usó y si se produce algún cambio significativo en el mensaje:

Inglés	Español
<i>Due to its content it should not be viewed by anyone.</i>	Debido a su contenido no debería <b>ser visto</b> por <b>cualquiera</b> .

La técnica usada es la traducción literal. Diferencias entre “cualquiera” y “nadie”.

6. Finalmente, observa una de las traducciones oficiales y...
- determina las técnicas de traducción empleadas. La más notables es la omisión. Hay casos específicos donde se aplican otras, como la transformación gramatical.
  - señala las diferencias y similitudes entre ésta y tu primera traducción en el ejercicio 2 c.
  - explica si te parece una buena forma de reformular el mensaje original. Justifica.

<i>All characters and events in this show--even those based on real people-- are entirely fictional. All celebrity voices are impersonated... poorly. The following program contains coarse language and due to its content it should not be viewed by anyone.</i>
El siguiente programa es irreal y grosero. Las voces célebres son pobres imitaciones y debido a su contenido nadie lo debe ver.

7. Ir más allá... leer entre líneas, leer de forma crítica:
- Considera más en profundidad la expresión *entirely fictional*. ¿Notas algo inusual, extraño? *Fictional* no es un adjetivo que admita gradación. Puede que esto responda a objetivos particulares de los autores.
  - ¿Es común que un programa recomiende a las personas que NO lo vean? No, suelen recomendar discreción, o se suele advertir que el contenido puede no ser apto para ciertas audiencias. Nuevamente, la intención es otra a la percibida a simple vista: atraer, llamar la atención, generar interés en qué tiene el programa para que nadie lo deba ver.

Tipo de actividad: traducción comentada

Técnica a emplear: traducción palabra por palabra

Carreras: TUI & LDyPM

Texto: [The big eight brand colors – psychology behind colors](#)

1. Realiza una lectura global del texto y determina:
  - a) Género textual: **infografía**
  - b) Tema general y específico/s: **los colores, efectos psicológicos de los colores**
  - c) Con qué materia de tu carrera se relaciona y qué sabes sobre este tema: **diseño gráfico**
2. Sin acudir a diccionarios, traduzcan en grupo los siguientes párrafos. Señalen en la tercera columna los cambios que identifiquen entre la versión en inglés y sus traducciones al español (p. ej. cambio en el orden de las palabras o en la puntuación, adición de artículos, omisión de palabras).

Inglés	Español	¿Cambios?
<i>RED: Red is the color of fire and blood, so it is associated with energy, war, danger, strength, power, determination as well as passion, desire, and love.</i>		
<i>ORANGE: Orange combines the energy of red and the happiness of yellow. It is associated with joy, sunshine and tropics.</i>		
<i>YELLOW: Yellow is the color of sunshine. It is associated with joy, happiness, intellect, and energy.</i>		
<i>GREEN: Green is the color of nature. It symbolizes growth, harmony, freshness, and fertility.</i>		
<i>BLUE: Blue is the color of the sky and sea. It is often associated with depth and stability. It symbolizes trust, loyalty, wisdom, confidence, intelligence, faith, truth, and heaven.</i>		

<i>PURPLE: Purple combines the stability of blue and the energy of red. Purple is associated with royalty. It symbolizes power, nobility, luxury, and ambition.</i>		
<i>WHITE: White is associated with light, goodness, innocence, and purity. It symbolizes safety, purity, and cleanliness. In heraldry, white depicts faith and purity.</i>		
<i>BLACK: Black is associated with power, elegance formality, death, evil, and mystery.</i>		

3. ¿Cuál es la técnica de traducción que predomina en la tabla anterior? **La traducción palabra por palabra.**

4. Gramática:

a) A partir de lo escrito en la tercera columna de la tabla, redacta un párrafo en español en el que contrastes el **artículo definido** en inglés y español: su escritura y sus usos.

b) Concéntrate en las **frases nominales** e identifica qué tienen en común TODAS ellas en relación con su estructura.

Estructura de la FN en inglés: det + premodificador + núcleo + posmodificador

**Todas las FN tienen su núcleo y algunas pocas presentan además determinadores. En ningún caso presentan modificadores. Ésta es la razón por la cual es posible usar la técnica de la traducción literal sin generar redacciones extrañas o poco naturales en español.**

c) ¿Qué relación hay entre este tipo de estructura y la técnica de traducción mayormente usada en el ejercicio 2? **Cuando la FN del inglés es sencilla (i.e. no presenta modificadores), es posible darles a las palabras que la conforman el mismo orden en español.**

4.1 Escribe la forma plural de los siguientes sustantivos y responde:

- a) ¿Qué tienen en común los sustantivos del primer cuadro? **A todos ellos debe agregársele el sufijo –s para indicar pluralidad.**
- b) ¿Y los del segundo? **A todos ellos debe agregársele el sufijo –ies, tras quitar la última letra, para indicar pluralidad.**
- c) ¿Existe/n en inglés otra/s forma/s de indicar pluralidad en los sustantivos? **Existen otros sufijos que indican pluralidad en inglés: –es y –ves. También existen formas irregulares.**

color, war, danger, power, love, joy, sunshine, sea, depth,  
heaven, ambition, light, death, evil

energy, harmony, sky, stability, loyalty, royalty, nobility, luxury,  
safety, purity, formality, mystery

4.2 Sugiere una versión en español para cada uno de los sustantivos del punto anterior, subraya los sufijos que se usan en español para indicar pluralidad:

Sustantivo en inglés	Sustantivo en español	Plural en español
<i>color</i>	color	colores <u>s</u>
<i>energy</i>	energía	energías <u>s</u>

4.3 A partir de las conclusiones extraídas de los ejercicios anteriores, responde:

- a) ¿Cuáles son los sufijos más frecuentes que se usan en **inglés** para indicar pluralidad en los sustantivos? **–s, –es, –ies y –ves.**
- b) ¿Cuáles son los sufijos más frecuentes que se usan en **español** para indicar pluralidad en los sustantivos? **–s y –es.**
- c) Al momento de leer, analizar y pretender comprender un texto en inglés ¿de qué manera puede sernos útil conocer estos sufijos? **En caso de desconocer el significado de un sustantivo en plural, se debe buscar su forma singular en los diccionarios.**

4.4 En algunos casos podemos identificar los sustantivos presentes en un texto por medio del reconocimiento de sufijos que se agregan a ciertos adjetivos o verbos: –ness, –tion, –ty, –ity, –ence.



- a) ¿Puedes identificar los sustantivos con estas terminaciones en el texto?
- b) Extráelos del texto y agrúpalos de acuerdo a su terminación.

5. Vocabulario:

- a) Une la ilustración que acompaña cada párrafo con la palabra inglesa que haga referencia a ella (traducción intersemiótica). **P. ej. en el párrafo sobre el color rojo, aparece como ilustración una llama. Debería unirse a la palabra “fire”.**
- b) Explica cuál es la diferencia entre las palabras *sky* y *heaven*. Propón una o varias traducciones al español para cada vocablo.

Tipo de actividad: traducción guiada (énfasis en el plano léxico)

Carrera: Enfermería

Texto: [How to Handwash](#) (sólo página 14)

1. Realiza una lectura global del texto y discute con tus compañeros las respuestas a las siguientes preguntas:
  - a) ¿Qué es lo primero que se nota al observar el texto, lo que más se destaca?
  - b) ¿Qué se muestra en las imágenes? ¿Por qué están enumeradas? ¿Qué indican las flechas?
  - c) ¿Puedes deducir el tema del texto a partir de las imágenes?
  - d) ¿Qué sabes sobre ese tema? ¿Se relaciona con alguna materia de tu carrera o es parte de tu conocimiento general?
2. Piensa en lo que conoces sobre este tema y escribe en el siguiente recuadro palabras o frases en español que estén relacionadas a ese tema:

<u>Sustantivos o frases sustantivas</u> (objetos, instrumentos)	<u>Verbos o frases verbales</u> (instrucciones, acciones)
--	--

3. Analiza ahora el texto con mayor detenimiento y contesta:
  - a) ¿Qué palabras o qué ideas del punto anterior esperas que aparezcan en la descripción debajo de la imagen 1? ¿Y de la imagen 10?

- b) Sin consultar ningún diccionario ni apunte, intenta establecer relaciones entre palabras del inglés y del español de acuerdo a las imágenes. Por ejemplo:
- ¿En qué parte del texto (debajo de qué imagen) esperas encontrar la palabra que en el idioma inglés se usa para hacer referencia al grifo del baño?
  - ¿En qué parte del texto encontrarías la palabra en inglés que refiere a la acción de enjuagar?
- 

Tipo de actividad: traducción comentada

Carreras: Contador Público

Texto: [What Is Capitalism?](#)

1. Realiza una **lectura global** del texto para determinar:
  - a) Quién es el autor
  - b) En qué momento se escribe y se publica este texto
  - c) A qué tipo de destinatario puede estar dirigido
  - d) Sobre qué trata
  - e) Con qué materia de tu carrera puede relacionarse este tema
  - f) Qué sabes al respecto
2. En grupos de 4 o 5 miembros **escaneen** el texto en búsqueda de las respuestas a las siguientes preguntas puntuales:
  - a) ¿Qué otra denominación se le da al término *laissez-faire economy*? ¿Cómo se define a este tipo de economía?
  - b) ¿Cuántas clasificaciones del capitalismo se proponen? ¿En qué se basan los economistas para establecer tales clasificaciones?
3. Los siguientes términos son ejemplos de qué...
  - *pollution, traffic congestion*
  - *the United States, the United Kingdom*
  - *unions, business associations*
  - *the automobile, telephone, and computer*
  - *roads and highways*
4. ¿Cómo se define al emprendedurismo? ¿En relación con qué se introduce este concepto?
5. ¿Qué aspectos positivos se mencionan del capitalismo?

6. ¿Cuáles son los aspectos negativos que se mencionan sobre este sistema económico?
7. Relean las respuestas a los ejercicios anteriores e identifiquen qué técnicas de traducción emplearon y en qué partes específicamente. Ubiquen dicha información en una tabla como la siguiente:

Fragmento en inglés	Tu versión en español	Técnica empleada

8. Relean nuevamente las respuestas a los ejercicios dos a seis, presten atención a las técnicas empleadas y determinen en qué casos es posible recurrir a más de un tipo de técnica de traducción para el mismo fragmento en inglés.

Tipo de actividad: traducción guiada

Técnicas a emplear: sinonimia + transformación gramatical

Carrera: IRNRZA & TUGAR

Texto: [Why bigger isn't better for speed](#)

- Realiza una lectura global del texto para determinar:
  - Género textual **artículo de divulgación**
  - Tema/s que desarrolla **la relación entre peso y velocidad en animales**
  - Con qué materia de tu carrera pueden vincularse **Zoología, Anatomía y Fisiología animal, Taller de Producción Animal**
  - El tipo de lector al que está dirigido **lector no especializado**
- Vocabulario:
  - Busca en el texto dos adjetivos en inglés que se usan para decir “grande”.  
**big, large**
  - Busca en el texto dos expresiones que se empleen para decir “velocidad máxima”.  
**top speed, speed limit**
  - Agrupar los siguientes vocablos en pares: **sea, hawk, cheetah, air, land, marlin**  
**sea-marlin, hawk-air, cheetah-land**
  - Transforma en adjetivos los sustantivos **resaltados** arriba y completa:
    - Los guepardos son animales \_\_\_\_\_. (**terrestres**)

- Los peces aguja son animales \_\_\_\_\_. (marinos)
  - Los halcones son animales \_\_\_\_\_. (aéreos)
- e) La última expresión del ejercicio anterior, “animales \_\_\_\_\_”, puede reemplazarse por un sustantivo (i.e. una sola palabra) que significa lo mismo. ¿Cuál es esa palabra? **Aves**

Tipo de actividad: traducción guiada + *summary translation* + revisión de traducciones de compañeros

Carreras: TUI & LDyPM

Texto: [Four Steps to Take Before Writing a Computer Program](#)

1. Realiza una lectura global del texto y determina:
  - a) Tema general y específico/s: **programas de computación, aspectos a tener en cuenta se va a crear un programa propio**
  - b) Con qué materia de tu carrera se relaciona y qué sabes sobre este tema: **programación**
  - c) Autor del texto y tipo de destinatario al que se dirige: **Wallace Wang escribe a estudiantes de programación o programadores novatos, con pocos conocimientos en el área.**
2. Observa la primera traducción literal que se ofrece para los siguientes fragmentos del texto; luego escribe tu propia traducción empleando la técnica indicada:

Inglés	Traducción literal	Técnica a emplear
<i>Before you start writing a computer program, first <b>take</b> four <b>critical</b> steps to design it.</i>	Antes de comenzar a escribir un programa de computación, primero toma cuatro pasos críticos para diseñarlo.	<b>Sinonimia</b>  Omisión de repeticiones innecesarias
<i>a computer program that doesn't <b>work</b>...</i>	...un programa de computación que no trabaja...	<b>Sinonimia</b>
<i>a computer program that solves the <b>wrong</b> problem...</i>	...un programa de computación que resuelve el problema incorrecto...	Adición (i.e. explica qué es “el problema incorrecto”)

<i>your program's <b>typical</b> user</i>	el usuario típico de tu programa	<b>Sinonimia</b> y/o adición
<i>If users don't like your program for any reason, <b>they're unlikely</b> to use it.</i>	Si a los usuarios no les gusta tu programa por alguna razón, es improbable que lo usen.	<b>Modulación</b> Transformación gramatical (a nivel de la oración)
<i>Whether the program actually works <b>is often irrelevant.</b></i>	Si el programa realmente funciona es a menudo irrelevante.	<b>Modulación</b> Transformación gramatical (a nivel de la oración)
<i>By designing your program with <b>the user in mind</b>, you increase the odds that <u>people use your program and buy a copy for themselves.</u></i>	Al diseñar tu programa con el usuario en mente, aumentas las probabilidades de que las personas usen tu programa y compren una copia para ellos mismos.	<b>Adición</b> <u>Omisión o resumen</u>
<i>The goal is to make your program <b>meet</b> your users' needs...</i>	El objetivo es hacer que tu programa se encuentre con las necesidades de tus usuarios.	<b>Sinonimia</b>

3. Redacta un resumen en español, **con tus propias palabras**, sobre las recomendaciones 3 y 4. Adapta tu resumen a la siguiente situación comunicativa: ya no es un texto escrito por Wallace Wang para aconsejar a estudiantes de programación, sino que se trata de un resumen redactado por ti para ti y tus compañeros, con el objetivo de estudiar el tema.
  
4. Intercambia tu resumen con el resumen de algún compañero. Revisa, edita y mejora (si lo consideras necesario) el resumen de tu compañero. Controla:
  - a) Ortografía: puntuación, uso de tildes, uso de mayúsculas y minúsculas, concordancia, etc.
  - b) Si se han hecho adiciones innecesarias, de información no presente en el texto analizado.
  - c) Si se ha omitido información importante.
  - d) Si es posible reemplazar alguna palabra por su sinónimo para que el resumen se lea de forma más natural.

- e) Si hay estructuras calcadas del inglés que resulten extrañas o poco naturales en español. En caso de encontrar alguna, reemplázala.

---

Tipo de actividad: traducción guiada + análisis de textos paralelos

Carreras: TUI & LDyPM

Textos: [On photography](#) – [Sobre la fotografía](#) (fragmentos del último capítulo)

1. Lee con atención el siguiente párrafo. Luego, propón para él una versión en español. Señala qué técnicas empleaste y en qué partes (palabras, frases, oraciones, etc.):

Photography is the only “language” understood in all parts of the world, and bridging all nations and cultures, it links the family of man. Independent of political influence—where people are free—it reflects truthfully life and events, allows us to share in the hopes and despair of others, and illuminates political and social conditions. We become the eye-witnesses of the humanity and inhumanity of mankind...

—Helmut Gernsheim  
(*Creative Photography* [1962])

2. Analiza ahora la siguiente traducción y compárala con la tuya. Señala si se emplearon las mismas técnicas u otras diferentes. Si se presentara este último caso, determina qué versión resulta más acertada y por qué:

La fotografía es la única «lengua» comprendida en el mundo entero, y al acercar todas las naciones y culturas enlaza a la familia humana. Independiente de la influencia política —allí donde los pueblos son libres—, refleja con veracidad la vida y los acontecimientos, nos permite compartir las esperanzas y angustias de otros, e ilustra las condiciones políticas y sociales. Nos transformamos en testigos presenciales de la humanidad e inhumanidad del género humano.

—Helmut Gernsheim  
(*Creative Photography*, 1962)

3. Observa los siguientes extractos del texto original de Sontag y sus correspondientes traducciones al español. Identifica la técnica de traducción empleada en cada caso. Presta atención a las partes **resaltadas** o subrayadas:

Inglés	Español	Técnica/s
<i>It has quite <u>justly</u> been said of Atget that he photographed [deserted Paris streets] like scenes of crime.</i>	Con toda <u>justicia</u> se ha dicho de Atget que fotografiaba [calles desiertas de París] como <b>si fueran la</b> escena de <b>un</b> crimen.	<u>Transformación gramatical</u> <b>Adición</b>
<i>If I could tell <b>the story</b> in words, I wouldn't need to lug a camera.</i>	Si pudiera contarle con palabras, no me sería necesario cargar con una cámara.	<b>Omisión</b>
<i>I had just discovered the Leica. It became the extension of <b>my eye</b>, and <u>I have never been separated from it since I found it.</u></i>	Acababa de descubrir la Leica. Se transformó en la extensión de <b>mis ojos</b> y <u>nunca me he separado</u> de ella desde que la hallé.	<u>Transformación gramatical:</u> <b>-Singular a plural</b> <b>-Voz pasiva a voz activa</b>
<i>A Minolta 35mm SLR makes it almost <b>effortless</b> to capture the world around you... <u>When you are the camera and the camera is you.</u></i>	Una Minolta SLR de 35mm le permite capturar casi <b>sin esfuerzo</b> el mundo que lo rodea... <u>Cuando usted y la cámara son la misma cosa.</u>	<b>Transformación gramatical</b> <u>Omisión/</u> <u>Sinonimia</u>
<i>The creative photographer <b>sets free</b> the human contents of objects; and imparts humanity to the inhuman world <u>around</u> him.</i>	El fotógrafo creativo <b>libera</b> el contenido humano de los objetos, e imparte humanidad al mundo inhumano que lo <u>rodea</u> .	<u>Traducción literal</u> <b>Resumen</b> <u>Transformación gramatical: de preposición a verbo</u>
<i>You can photograph anything <b>now</b>.</i>	<b>Ahora</b> se puede fotografiar cualquier cosa.	<u>Transformación gramatical:</u> despersonalización + topicalización
<i>As I <b>progressed further</b> with my project, it became obvious that <u>it was really</u></i>	A medida que <b>avanzaba</b> en mi proyecto, fue <u>cada vez más</u> obvio que <u>en verdad no</u>	<b>Sinonimia</b> <u>Adición</u> <u>Modulación + TG</u>

<p><u>unimportant</u> where I chose to photograph. The <b>particular</b> place simply provided an excuse to produce work... you can only see what you are <u>ready</u> to see—what mirrors your mind at that <u>particular</u> time.</p>	<p><u>importaba</u> dónde optaba por fotografiar. El lugar sólo me daba una excusa para producir un trabajo. [...] sólo se puede ver lo que se está <u>dispuesto</u> a ver, lo que la mente refleja en ese momento <u>especial</u>.</p>	<p>(de adjetivo a verbo) <b>Omisión</b> <u>Sinonimia</u></p>
--	---	--

Tipo de actividad: traducción a la vista + análisis de textos paralelos + elaboración de glosarios

Carreras: IRNRZA & TUGAR

Textos: [Climate change and health](#) – [Cambio climático y salud](#)

1. Observa el siguiente texto e intenta traducir al español y de forma oral las partes que comprendas. Si hay oraciones que tienen palabras que no conozcas, omítelas o intenta inferir/suponer a qué pueden referir.

*Over the last 50 years, human activities – particularly the burning of fossil fuels – have released sufficient quantities of carbon dioxide and other greenhouse gases to trap additional heat in the lower atmosphere and affect the global climate.*

*In the last 130 years, the world has warmed by approximately 0.85°C. Each of the last 3 decades has been successively warmer than any preceding decade since 1850.*

*Sea levels are rising, glaciers are melting and precipitation patterns are changing. Extreme weather events are becoming more intense and frequent.*

2. Analiza ahora la siguiente traducción y compárala con la tuya. Señala si se empleaste alguna de las mismas técnicas u otras diferentes. Si se presentara este último caso, determina qué versión resulta más acertada y por qué:



Durante los últimos 50 años, la actividad humana, en particular el consumo de combustibles fósiles, ha liberado cantidades de CO<sub>2</sub> y de otros gases de efecto invernadero suficientes para retener más calor en las capas inferiores de la atmósfera y alterar el clima mundial.

En los últimos 130 años el mundo se ha calentado aproximadamente 0,85 °C. Durante los últimos 30 años cada década ha sido más cálida que cualquier década precedente desde 1850.

El nivel del mar está aumentando, los glaciares se están fundiendo y los regímenes de lluvias están cambiando. Los fenómenos meteorológicos extremos son cada vez más intensos y frecuentes.

4. Realiza una **lectura analítica** del texto en inglés y extrae todos los términos que pertenezcan al área de la salud. Luego busca sus equivalentes en el texto en español y arma un breve glosario.
5. Realiza la misma operación con todos los términos relacionados al clima.

#### 7.4 Nota de consentimiento<sup>41</sup>

En la ciudad de Chamental, La Rioja, a los \_\_\_\_ días del mes de noviembre de 2018, yo, \_\_\_\_\_, con documento de identidad número \_\_\_\_\_, autorizo a la docente Bracamonte Florencia A. (DNI 34.442.276), quien desarrolla un trabajo de campo para elaborar su Tesis de graduación de la Maestría en Traductología (RHCD 1204/12) dictada en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, a que colecte las producciones realizadas durante la asignatura Idioma Inglés, de la carrera Lic. en Enfermería, perteneciente al Dpto. Académico de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de La Rioja, Sede Chamental, con carácter de material de registro, para los usos divulgativos y científicos sobre los que la Maestranda disponga.

Firma

Aclaración

---

<sup>41</sup> Se presentó esta nota a los alumnos de la Lic. Enfermería. Se le presentó la misma nota a los alumnos restantes que participaron en la investigación, pero en tales casos se consignó el nombre de la carrera y el Departamento Académico correspondiente.



4. Califica individualmente cada una de las técnicas aprendidas del 1 (-) al 5 (+) de acuerdo a qué tan útiles te resultaron para **explicar en español lo entendido de los textos en inglés**:

- |   |  |
|---|--|
| ★ Préstamo <input type="checkbox"/>                       | ★ Transformación gramatical <input type="checkbox"/> |
| ★ Naturalización <input type="checkbox"/>                 | ★ Sinonimia <input type="checkbox"/>                 |
| ★ Traducción palabra por palabra <input type="checkbox"/> | ★ Modulación <input type="checkbox"/>                |
| ★ Adición <input type="checkbox"/>                        | ★ Adecuación cultural <input type="checkbox"/>       |
| ★ Omisión o resumen <input type="checkbox"/>              | ★ Adecuación idiomática <input type="checkbox"/>     |

5. Califica del 1 (-) al 5 (+) qué tanto te ayudaron las técnicas de traducción a aprender, repasar, practicar, identificar, analizar...

- |   |  |
|---|--|
| ★ vocabulario <input type="checkbox"/>  | ★ variedad de géneros textuales <input type="checkbox"/> |
| ★ gramática (FN & FV) <input type="checkbox"/>                                  | ★ redacción en español <input type="checkbox"/>          |
| ★ la intención, postura, opinión, objetivo/s del autor <input type="checkbox"/> |  |

6. Califica del 1 (-) al 5 (+) los siguientes recursos de acuerdo a su utilidad para aprender las técnicas:

- ★ El **resumen** presentado en las **diapositivas**
- ★ Las **explicaciones teóricas** del **apunte** y la docente
- ★ Los **ejemplos** concretos del apunte o mencionados en clase
- ★ Las diversas **actividades** realizadas **en clase**
- ★ Las **actividades** realizadas individualmente **en la casa**

7. ¿Qué otra forma o recurso propondrías para estudiar y practicar las técnicas?

8. El estudio y la práctica de las técnicas de traducción en la clase de *Idioma Inglés* te ha parecido... (señala con un visto [✓] una o más de una, según tu opinión)

- |  |  |
|--|--|
| ★ interesante <input type="checkbox"/> | ★ aburrido <input type="checkbox"/>    |
| ★ entretenido <input type="checkbox"/> | ★ innecesario <input type="checkbox"/> |
| ★ pertinente <input type="checkbox"/>  | ★ difícil <input type="checkbox"/>     |

8. El tema 'técnicas de traducción' no es actualmente un contenido explícito en el Programa de la materia. ¿Estimas que debería incluirse? ¿Por qué?

9. ¿Cuál es tu opinión respecto al nivel de **dificultad** de la propuesta planteada sobre técnicas de traducción? ¿Es necesario algún conocimiento previo para entenderlas? ¿Sobre el inglés, el español, alguna otra disciplina?

**Tercera parte: traducción como reformulación, traducción como comunicación**

10. ¿Estimas que podrías aplicar algunas de estas técnicas para **estudiar las demás asignaturas de tu carrera**? ¿Cuáles de las técnicas aprendidas? ¿De qué manera?

11. ¿Se te ocurre alguna **situación de la vida diaria** en que podría servirte hacer uso de alguna de estas técnicas? Piensa, por ejemplo, en los distintos usos de técnicas como la sinonimia, la modulación, la omisión.

12. ¿Te interesaría aprender más sobre la disciplina de la Traducción? (i.e. otros temas además de las técnicas presentadas) ¿Crees que pueda ser útil para comprender mejor el idioma inglés?

13. ¿Qué efectos crees que puede tener estudiar nociones básicas de traducción en el uso que haces del español? (i.e. cuando hablas y escribes en español)

14. Si deseas agregar algo más sobre el tema de la encuesta o expandir alguna de las respuestas anteriores, puedes hacerlo aquí: