

Comprensión lectora: propuestas didácticas para el lector-traductor

Jimena Weinberg Alarcón | Raúl Caamaño Matamala |

Lisette Mondaca Becerra

jweinberg@uct.cl | rhcaam@uct.cl | lmondaca@uct.cl
Universidad Católica de Temuco (Chile)

Recibido: 19/10/2017 Revisado: 06/03/2018 Aceptado: 30/07/2018

Resumen

Partiendo de la idea de que la comprensión lectora es un requisito esencial para el ejercicio de la traducción y de que, en la práctica, la mayoría de los estudiantes de traducción no la abordan cabalmente, en este artículo se presenta un recorrido por las distintas propuestas de definición de la competencia traductora, con el fin de constatar la presencia y, por ende, la importancia de la comprensión lectora; asimismo, se abordan las características del lector-traductor para dar cuenta de sus particularidades respecto del lector común. Conforme a esta revisión, se presenta una serie de actividades didácticas, organizadas sobre la base de los objetivos de aprendizaje para la comprensión de textos planteados por Brehm y Hurtado (1999), que permiten al aprendiz-traductor lograr la comprensión necesaria que requiere el ejercicio de la traducción.

Palabras clave: Didáctica de la traducción; competencia traductora; comprensión lectora

Abstract

Reading comprehension: didactic proposals for the translator-reader

Based on the premises that reading comprehension is an essential requisite for the exercise of translation, and considering that, in practice, most of the translation students do not fully address it, this article presents a review of the different proposals of the definition of translation competence, in order to verify the presence and, therefore, the importance of reading comprehension. Likewise, the characteristics of the translator-reader are addressed in order to account for his features that differentiate him from the common reader. According to this review, a series of didactic activities, based on the learning objectives for the comprehension of texts proposed by Brehm & Hurtado (1999) are presented in this paper, allowing the translator-apprentice to achieve the necessary understanding required in the practice of translation.

Key words: Translation didactics; translation competence; reading comprehension

1. Introducción

La percepción social que se tiene del profesional de la traducción —que solo requiere del dominio de la competencia lingüística para realizar una buena traducción— es la que queda en evidencia cuando se le solicita un trabajo. Esta misma concepción, que visualiza al proceso traductor como una actividad más bien técnica, que se desenvuelve solo en el plano de la lengua y que no considera el plano del habla, una actividad que consiste únicamente en traspasar la cobertura lingüística de un texto y no su intención comunicativa, es la que trae la mayoría de los actuales estudiantes que ingresan a programas de estudios de formación de traductores en Chile. La simplificación de este proceso llega a tal punto que, si el estudiante aborda la comprensión del texto como una etapa dentro del proceso traductor, lo hace de manera superficial —no pocas veces se aboca directamente a la búsqueda de equivalentes y espera que estos equivalentes le ayuden a comprender el texto a traducir.

¿Qué se puede hacer para modificar esta percepción? Empezar con un trabajo en el aula que permita dar cuenta de la complejidad del proceso que lleva a cabo el traductor y que, así, los futuros traductores que salen al mercado puedan educar a sus clientes. En este cometido es que nos centraremos en la primera fase del proceso que involucra la traducción de un texto, lo que llamamos pre-traducción o comprensión (decodificación del sentido). García Yebra (1982) afirma que el proceso traductor consta de dos fases: la fase de comprensión del texto original y la fase de expresión del mensaje del texto original en la lengua de llegada; así como se presenta, parece ser un trabajo bastante simple; sin embargo, demostraremos que la tarea es compleja. En la etapa de comprensión, se decodifica el sentido del texto original tanto a nivel lingüístico, estableciendo las unidades mínimas con significado, como a nivel extralingüístico, activando determinados conocimientos relacionados con factores externos al texto, los que corresponden a los que se tiene sobre el tema que se va a traducir, sobre el lector al que va dirigido el texto y sobre las estructuras lingüísticas con las que se trabajará. Este ejercicio contempla un proceso cognitivo complejo que exige del traductor, por una parte, la interpretación y análisis de forma consciente de todas las características del texto fuente y, por otra, el conocimiento acabado de la morfología, sintaxis, semántica y, más aun, de la cultura de la que proviene el texto fuente con el fin de extraer el sentido de este. Por su parte, en la etapa de expresión, se recodifica el sentido, extraído en la etapa anterior, en la lengua traducida. El traductor debe mantener el sentido del segmento original en un segmento de la lengua traducida respetando el genio de esta última lengua. Durante esta etapa, en que las ideas pasan a ser elementos constitutivos del lenguaje, se toman decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico. Ahora bien, como en todo escrito, se requiere de la revisión o repaso como se denomina en algunos modelos de escritura (Flower y Hayes, 1981), etapa que de acuerdo a Parodi (2003: 92) consiste en:

un proceso consciente en que los lectores deciden leer lo que han escrito con el propósito de analizar lo adelantado y tratar de continuar la producción a la luz de lo ya compuesto o como una forma de realizar una evaluación sistemática del texto producido para corregirlo y revisarlo.

Si bien el traductor puede volver a desentrañar el sentido del texto origen una vez que ha recodificado el sentido en la lengua de llegada (Hurtado, 2001), estamos frente a un acto de comunicación complejo en el que interviene una multiplicidad de factores, por lo que resulta de vital importancia referirse a la primera fase de trabajo cuando el objetivo de lectura del texto original es la traducción del mismo.

Con el fin de evidenciar la importancia de la comprensión lectora como una etapa previa a la traducción de un texto y que la tarea del lector común dista mucho de la del lector-traductor es que revisaremos el lugar que ocupa la comprensión lectora en las distintas propuestas de definición la competencia traductora y las características particulares del lector-traductor, las que en alguna medida lo diferenciarían del lector común (lector normal) y, a partir de estas particularidades, propondremos algunas actividades didácticas que le permitan al traductor lograr la comprensión necesaria que requiere el ejercicio de la traducción. Estas actividades dan cuenta de las estrategias de aprendizaje utilizadas en el marco de un Proyecto de Innovación Docente (PID) titulado *Tutorías Académicas Disciplinarias: Una Innovación en la Enseñanza de la Teoría de la Traducción*¹, cuyo objetivo principal fue desarrollar las competencias específicas lingüística-comunicativa y sociocultural-extralingüística en los estudiantes de Traducción Inglés-Español, de primer y tercer año, a través de un programa de formación de tutorías académicas disciplinarias que permitieran optimizar el proceso de comprensión de textos escritos y, con esto, mejorar la tasa de aprobación del programa. Dichas actividades, si bien se organizan sobre la base de la propuesta de objetivos de aprendizaje para la comprensión de textos en el aula de lenguas planteada por Brehm y Hurtado (1999), se propone su aplicación en el aula de traducción debido a la dificultad que presentan los estudiantes para extrapolar los contenidos significativos de asignaturas clave para la formación de traductores a las asignaturas disciplinares.

2. Bases teóricas

2.1. La comprensión lectora en la competencia traductora

Con el fin de revisar la presencia y, por ende, la importancia de la comprensión lectora en las competencias que se definen como parte esencial de la formación de traductores, es que realizaremos una revisión cronológica de las distintas propuestas que dan cuenta de los componentes de la competencia traductora; para este efecto, no nos adentraremos en aspectos conceptuales respecto de las distintas denominaciones que reciben estas características, a las que algunos se refieren como habilidades,

otros como componentes, también se habla de conocimientos y, la gran mayoría, las describe como competencias.

Damos inicio a este recorrido con Wilss (1976), quien se refiere a la competencia traductora e indica que está conformada por tres aspectos. Por una parte, señala que el traductor debe poseer una competencia receptiva en la lengua origen, que se relaciona con la habilidad para comprender y decodificar el texto a traducir. Por otra, establece que el traductor debe poseer una competencia de producción en la lengua meta y, en tercer lugar, señala la existencia de una supercompetencia que se entiende en términos de la habilidad del traductor para transferir mensajes entre la lengua fuente y la lengua meta.

Delisle (1980) define cuatro competencias que considera indispensables en el traductor. La competencia lingüística da cuenta del conocimiento de las lenguas de trabajo; la competencia enciclopédica se remite al conocimiento de las cosas, experiencias del mundo exterior, a todas las realidades que llenan nuestro universo físico o mental (no se traduce bien aquello que no se conoce bien); la competencia de comprensión permite extraer la información del texto, el sentido del querer decir del autor y se ejerce a la vez sobre el conocimiento de la lengua y sobre el conocimiento de las cosas – la comprensión es la capacidad de realizar la síntesis de todos los parámetros implicados en la comunicación; y, por último, la competencia de reexpresión da cuenta de la enunciación y abarca todos los aspectos de redacción.

Ya en 1984, Roberts identifica cinco competencias que conforman la competencia traductora: competencia lingüística, competencia traslacional, competencia metodológica, competencia disciplinaria y competencia técnica. En esta clasificación, la competencia lingüística es la que da cuenta de la capacidad para comprender la lengua origen y la calidad de la expresión en la lengua meta, mientras que en Wilss y Delisle se hace referencia explícita a la comprensión lectora a través de la competencia receptiva y de comprensión, respectivamente.

Por su parte, Lowe (1987) utiliza el concepto de *translation skills* y señala que estas se componen de tareas complejas que se relacionan con la habilidad para comprender el texto fuente y la habilidad para traspasar el estilo del autor del texto original de manera apropiada a la lengua meta. Asimismo, señala que, en el perfil ideal del traductor, se encuentran habilidades como la comprensión lectora, la capacidad de redacción en la lengua meta, la comprensión del estilo en la lengua origen, el dominio del estilo en la lengua de llegada, la comprensión de aspectos sociolingüísticos y culturales en la lengua de partida, la velocidad y el factor X, que se relaciona con la cualidad que hace que una traducción sea superior a otra, aunque tenga la misma valoración.

En el año 1991, primero, Bell considera dos elementos como parte de la competencia traductora: la competencia lingüística y la competencia comunicativa en la cultura origen y en la cultura meta, la que se subdivide las subcompetencias gramatical, sociolingüística, discursiva, y estratégica. Luego, Hewson y Martin, indican que la competencia traductora se compone de las siguientes tres subcompetencias: interlingüística, adquirida en las lenguas de trabajo; de derivación, relacionada con

la aptitud del traductor para generar y derivar relaciones homólogas y para definir y recrear normas socioculturales; y de transferencia, que no se vincula tan solo con la que posee el traductor, sino también con la competencia que adquiere por medio de la documentación.

Desde la perspectiva funcionalista de Nord (1991), la primera propuesta de definición de la competencia traductora da cuenta de tres componentes, a saber, competencia lingüística, competencia cultural y competencia de transferencia. En el año 1992, Nord trabaja sobre esta propuesta y establece siete subcompetencias en lugar de tres: competencia de recepción y análisis del texto a traducir, competencia de documentación, competencia de transferencia, competencia de producción del texto meta, competencia de evaluación de la calidad de la traducción, competencia lingüística en lengua origen y de llegada y, finalmente, competencia cultural también en ambas culturas. En ambas propuestas, la comprensión se ubica en la competencia lingüística.

Desde la perspectiva de Pym (1992), los traductores, por una parte, comparten conocimientos con otros profesionales, por ejemplo, en lo referido a gramática, retórica, terminología, entre otros y, por otra, poseen capacidades que identifican la parte específicamente traslacional de su práctica, como la de generar más de un texto meta para un mismo texto origen y la de seleccionar solo uno de esos textos meta, rápida y justificadamente, y de proponerlo como el equivalente al texto fuente para un lector y propósito específicos.

Kiraly (1995) plantea un modelo de competencia traductora que integra el conocimiento sobre los factores situacionales que rodean la labor traductológica y los conocimientos necesarios para realizar una traducción específica, donde se incluye el conocimiento lingüístico, el conocimiento cultural y el conocimiento especializado tanto en lengua origen como en lengua meta; además, integra la habilidad traductora para iniciar procesos psicolingüísticos con el propósito de formular un texto meta adecuado al texto origen. Por su parte, si bien no se refiere a la competencia traductora, Gile (1995) describe los componentes de la *expertise* traductora y señala la existencia de un dominio pasivo de las lenguas de trabajo pasivas, un dominio activo de las lenguas de trabajo activas, un conocimiento suficiente de la temática de los textos y un saber traducir.

En el año 1996, se presentan tres propuestas que se refieren a la competencia traductora. Una corresponde a la de Presas, quien indica que la competencia traductora se subdivide en competencias nucleares, que se vinculan con las operaciones textuales (recepción del texto original para traducir, constitución del proyecto de texto terminal y producción del texto meta); competencias periféricas, relacionadas con el uso de los instrumentos específicos de trabajo del traductor (factibilidad de llevar a cabo un trabajo aceptable de acuerdo a los recursos disponibles, capacidad de evaluar y utilizar fuentes de documentación y capacidad de evaluar traducciones de pares); y competencias tangenciales, que se refieren al uso de los instrumentos de trabajo generales (bancos de datos, programas de edición, memorias de traducción, etc.).

La segunda propuesta está a cargo de Beeby (1996) y da cuenta de cuatro subcompetencias en la competencia traductora: gramatical, vinculada con los conocimientos que requiere el traductor para comprender y expresar el significado literal de las frases; sociolingüística, compuesta por los conocimientos necesarios para comprender y formular frases adecuadas según el contexto de las culturas con las que se trabaja; discursiva, relacionada con la capacidad para lograr la cohesión formal y la coherencia de significado en diferentes géneros discursivos y en ambas lenguas y de transferencia, vinculada con el dominio de estrategias de comunicación que permitan la transmisión del sentido del texto origen al texto meta.

Luego, contamos con la propuesta de Hurtado (1996) que consiste en un modelo de competencia traductora conformado por cinco subcompetencias, a saber, competencia lingüística, que involucra la competencia de comprensión en la lengua origen y la competencia de expresión en la lengua meta; competencia extralingüística, relacionada con el conocimiento enciclopédico, cultural y temático; competencia traslatoria o de transferencia, vinculada con saber comprender el texto original y saber reexpresarlo en lengua meta según el objetivo de la traducción y su destinatario, saber separar las dos lenguas y culturas con las que se trabaja, saber enfrentarse a diferentes tipos de textos, etc.; competencia profesional, relacionada con saber documentarse, saber utilizar las nuevas tecnologías y conocer el mercado laboral; y competencia estratégica, vinculada con los procedimientos consientes e individuales que utiliza el traductor para resolver los problemas con los que se encuentra durante el desarrollo del proceso de traducción en función de sus necesidades específicas.

En el año 1997, Hansen desglosa la competencia traductora en tres subcompetencias, la de transferencia, que, a su vez, se subdivide en habilidades implícitas, relacionadas con la capacidad para extraer información del texto origen considerando la intención de quien haya hecho el encargo de traducción y para producir el texto meta de manera que cumpla la función que se pretende, y explícitas, vinculadas con el conocimiento explícito de los métodos de traducción y la habilidad de identificar y solucionar problemas de traducción; la competencia social, cultural e intelectual y la competencia comunicativa, que abarca también las competencias pragmática y lingüística. En este mismo año, Hatim y Mason proponen un modelo de capacidades traductorales en el que estas se organizan de la siguiente forma: capacidades de procesamiento del texto origen, donde se incluyen aspectos como el reconocimiento de mecanismos de intertextualidad, la situacionalidad, la inferencia de la intencionalidad del texto, el análisis de la organización de la textura y la estructura del texto y la valoración de la informatividad, en función del impacto estimado en los lectores; capacidades de transferencia, donde se observan aspectos como la renegociación estratégica para ajustar la efectividad, eficiencia y relevancia de la tarea del traductor en relación con las consideraciones que se establecen en el encargo de traducción y su iniciador, con el fin de alcanzar un propósito retórico; y la capacidad de procesamiento del texto meta, relacionada con el establecimiento de aspectos intertextuales, el establecimiento de la situacionalidad, la creación de la intencionalidad, la organización de la textura

y la estructura del texto y el equilibrio de la informatividad, en función del efecto que se busca lograr en el lector del texto meta (Hatim y Mason).

Por su parte, Risku (1998) identifica cuatro subcomponentes que conforman la competencia traductora, a saber, la constitución de la macroestrategia, vinculada con anticipación a la situación de comunicación en la que se enmarca la traducción a realizar; la integración de la información, que permite crear y contrastar representaciones de las situaciones del texto origen en el texto meta; la planificación y decisión, relacionada con la coherencia intertextual y la contrastividad; y, por último, la autoorganización, que permite reflexionar y evaluar las decisiones tomadas en el proceso de traducción.

Finalmente, contamos con tres propuestas que se desarrollan a partir del año 2000. Una corresponde a la de Neubert (2000) y da cuenta de siete rasgos que caracterizan la competencia traductora: complejidad, heterogeneidad, aproximación, *open-ness*, creatividad, situacionalidad y capacidad de cambio; no obstante, Neubert también define una competencia específica, denominada competencia traslatoria, que se desglosa en cinco componentes: competencia lingüística, competencia textual, competencia temática, competencia cultural y competencia de transferencia. La segunda propuesta refleja el trabajo realizado por el Grupo PACTE (2000) en torno a la definición de la competencia traductora y consiste en un modelo que desglosa esta competencia en seis subcompetencias: competencia de transferencia, vinculada con la capacidad de comprender el texto de partida y reexpresarlo en la lengua de llegada según la finalidad de la traducción y las características del destinatario; competencia comunicativa, relacionada con los conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación lingüística; competencia extralingüística, vinculada con los conocimientos implícitos y explícitos del traductor sobre el mundo y sobre ámbitos particulares; competencia instrumental y profesional, relacionada con los conocimientos y habilidades que contribuyen al ejercicio de la traducción como actividad profesional; competencia psicofisiológica, que abarca componentes como las habilidades psicomotoras de lectura y escritura, facultades cognitivas y actitudes psicológicas; y, finalmente, la competencia estratégica, relacionada con los procedimientos utilizados para resolver los problemas con los que se encuentra el traductor durante el proceso. Las dos primeras competencias dan cuenta de la comprensión del texto origen y de los mecanismos de análisis y síntesis involucrados en este proceso, así como también del saber lingüístico para captar el sentido del texto a traducir. Este modelo de competencia se actualiza en un nuevo modelo que define la competencia traductora como el sistema que subyace al conocimiento que se requiere para traducir y contempla una subcompetencia que da cuenta de conocimientos operativos— pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales— necesarios para la comunicación en las lenguas de trabajo (bilingüe), una que hace referencia a los conocimientos acerca del mundo en general y de ámbitos particulares (extralingüística), otra que se define como los conocimientos sobre los principios que rigen la traducción y sobre aspectos profesionales (de conocimiento de traducción), una cuarta que refiere los conocimientos operativos relaciona-

dos con el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías de la información y comunicación (instrumental) y, por último, la subcompetencia concerniente a los conocimientos operativos que garantizan un proceso eficaz y apoyan la resolución de problemas encontrados durante el proceso traductor. A estas cinco subcompetencias se le suman los componentes psicofisiológicos que dan cuenta de aspectos cognitivos y actitudinales y de habilidades como la creatividad, el análisis, la síntesis, entre otras (PACTE 2003).

Por último, Kelly (2002) identifica la competencia traductora como una macrocompetencia dividida en siete subcompetencias: comunicativa y textual en las lenguas de trabajo, que comprende tanto fases de la comunicación pasivas y activas como convenciones textuales de las culturas de trabajo; cultural, que incluye el conocimiento enciclopédico cerca de los países donde se hablan las lenguas de trabajo, los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales; temática, que engloba conocimientos básicos sobre el campo temático que le permiten al traductor acceder a la comprensión del texto a traducir o a la documentación; instrumental profesional, que abarca el uso de fuentes de documentación, la búsqueda de terminología, el uso de glosarios, bases de datos, uso de herramientas informáticas, etc., además de comprender los conocimientos básicos del traductor sobre la gestión del ejercicio profesional; psicofisiológica, que integra la conciencia de ser traductor, la confianza en sí mismo, la capacidad, de atención, de memoria, etc.; interpersonal, relacionada con la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo tanto con otros traductores y profesionales del área como con clientes, autores, iniciadores, expertos, entre otros; y estratégica, que abarca todos los procedimientos relacionados con la organización y realización del trabajo, la identificación y resolución de problemas y la autoevaluación y revisión de la traducción realizada.

De esta forma, la revisión teórica realizada sobre los modelos de competencia traductora propuestos por diferentes autores nos permite establecer que la comprensión lectora tiene una importancia fundamental en el proceso traductor al estar presente en todos los modelos. Esta presencia, en algunos casos, se manifiesta a través de una competencia específica de comprensión; en otros, forma parte de la competencia lingüística o comunicativa del traductor, así como también se presenta como la habilidad de comprender y entender. Ahora bien, si la comprensión lectora se declara como una de las capacidades que debe desarrollar el profesional de la traducción, cabe preguntarse si el nivel de comprensión del traductor es el mismo que requiere cualquier otro lector. Para dar respuesta a esta interrogante es que revisaremos el proceso de comprensión lectora en el lector común y en el lector-traductor.

2.2. Lector común y lector-traductor

Si bien los estudios sobre comprensión lectora y traducción son escasos (Quezada, 2004; Pérez Lacarta, 2009; Veiga, 2011; Schmidhofer, 2012), la mayoría da cuenta de la falta de esta competencia en los estudiantes de traducción debido, por una parte, a

la mal entendida «fidelidad» (en el sentido de calco) a las estructuras de la lengua de partida —tanto así que el texto traducido se lee como y parece ser una traducción— y, por otra, a una exagerada concentración en aspectos lingüísticos, en donde la tarea parece ser encontrar rápidamente el equivalente de un término antes de comprender el sentido del texto (Larrauri, 2008).

Todo acto comunicativo en una lengua que se habla y escribe implica en el proceso de la lectura distintas fases o etapas tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera. Leer significa, en términos generales, decodificar, entender, aprehender, comprender, interpretar, y eso demanda en el sujeto lector poner en acción su competencia comunicativa como hablante-oyente y/o como escritor-lector, pues son roles que interactúan en su condición natural de hablante de una lengua cualquiera, sea la materna o la lengua extranjera.

El lector de un texto compuesto en una segunda lengua enfrenta un desafío nuevo, interesante, ya que la etapa de decodificación le exige un conocimiento y manejo lingüístico excelente de la lengua extranjera, en sus componentes fonológico, gramatical y léxico, lo que incide en la formulación de hipótesis e inferencias y conduce a la conformación de un intertexto de carácter individual correspondiente a las experiencias de cada lector. Esta interrelación ya marca diferencias entre el lector de un texto en una lengua extranjera y el lector de un texto en lengua materna. Si a ello se añade que el propósito del proceso de lectura es la traducción del texto, las exigencias de esta actividad se redoblan en el lector-traductor. García Yebra explicita que la tarea del lector-traductor consiste en dar cuenta del contenido del texto, con el fin de traspasar su sentido.

[...] el que lee como traductor, en cambio, tiene desde el comienzo la intención de no detenerse en esa meta: piensa emprender a continuación el camino inverso, en la misma dirección seguida por el autor, sólo que por otro terreno: este camino irá desde el contenido del texto original hasta los signos lingüísticos capaces de expresarlo, pero en la lengua terminal, que suele ser la lengua propia del traductor, la de la comunidad lingüística a la que pertenece (García Yebra, 1982: 31).

El mismo autor añade que lo que diferencia al lector común del traductor es la intención y la intensidad de la lectura y afirma que el lector-traductor debe ser un lector extraordinario, que trate de acercarse lo más posible a la comprensión total del texto, para lo que es necesario más de una lectura; en el lector-traductor la comprensión del texto no es sino la primera fase del proceso de traducción y el traductor se acerca a la comprensión total del texto a través del análisis lingüístico y extralingüístico del texto original. En términos de Castellá y Cassany (2005), podríamos decir que el traductor se identifica con lo que llaman el lector crítico, que corresponde a quien sabe que hay varios significados y que son dinámicos, que busca el diálogo con otros lectores para construir interpretaciones sociales, que sabe que cada género textual es diferente y se emplea de modo particular, que pone énfasis en la ideología y busca la intención del

autor, que sabe que a menudo lo más importante es lo implícito y las connotaciones, que busca varias fuentes y las contrasta, y que sabe dar valor a las citas.

Un lector en general puede escoger cuándo leer un texto y de qué manera hacerlo, lo puede hacer con cierta ligereza, sin un plan definido quizás. Según Cassany, Luna y Sanz (1994: 202), los buenos lectores o lectores competentes leen habitualmente en silencio, no caen en defectos típicos de lectura como oralizaciones, regresiones, leen con rapidez y de modo eficiente, y se fijan en unidades de significado superior a la palabra. El lector competente no lee siempre de la misma forma y se adapta a cada situación. Asimismo, añaden que el lector experto controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas a cada texto y a la situación de lectura. En lo que respecta al grado de comprensión de la lectura que alcanzan, Cassany, Luna y Sanz (1994: 202-203) afirman que los lectores expertos comprenden el texto con más profundidad, «identifican la relevancia relativa de cada información, las integran en estructuras textuales y jerárquicas, distinguen entre lo que es importante para el autor y lo que lo es para ellos mismos... En cambio, los aprendices son incapaces de realizar todas estas tareas y terminan por procesar la información de una forma más lineal y ciega, fijándose en los detalles y en los aspectos más superficiales.»

En lo referente al proceso de comprensión que realiza el traductor, según Schmidhofer (2012: 67)

El primer paso consiste en una lectura rápida y un análisis macroestructural para determinar el campo temático, la clase textual y la organización y hacer una primera hipótesis sobre el propósito del texto. Asimismo, debe recabarse información sobre la situación comunicativa del texto de origen y del texto meta que vienen definidas en el encargo de traducción o por parte del profesor. A continuación, debe realizarse una lectura intensiva durante la que el traductor no solo debe asimilar el significado denotativo del texto, sino también confirmar o rectificar las hipótesis hechas durante la primera lectura e identificar el tono y el registro del texto. Al mismo tiempo, el traductor ha de extraer y aclarar los términos desconocidos. Toda esta información es imprescindible para luego elegir las estrategias de traducción más apropiadas.

Claramente, este proceso revierte una alta complejidad para el traductor, además porque, tal como afirma Marrocco (1995: 141) «...es un lector de un texto que no estaba particularmente dirigido a él y del que extrae un tipo de información que no es la habitual para todos los lectores comunes».

La comprensión que realiza un lector común no se compara con la del lector-traductor, la que debe acercarse a la comprensión total del texto que ha de traducir. En este sentido, la traductora Francí (2014) señala:

Es una idea comúnmente aceptada que el traductor es el mejor lector que quepa imaginar. Y mi experiencia personal lo confirma a diario: nunca comprendo tan bien un texto como al traducirlo. Es más: muchas veces, al ponerme a trabajar, me doy cuenta de que mi lectura anterior, especialmente la hecha con fines «recreativos» es parcial, desigual y, sobre todo, superficial. (El Trujamán, 2014)

El lector-traductor debe recorrer este proceso, el que no es necesario en el lector común. En efecto, el traductor no es un lector común, su lectura está orientada hacia un futuro acto de escritura en otra lengua y cultura y en ese nuevo entorno su lectura provocará un nuevo efecto y generará nuevos sentidos. El lector-traductor es el lector ideal.

Si existe claridad de la importancia de desarrollar la comprensión lectora para el desempeño de la labor traductora y que el lector-traductor es un lector «en profundidad» que pasa por un proceso de revisión exhaustiva del texto a traducir, como dice Schmidhofer (2012) la tarea es buscar la forma para que los estudiantes lleven a cabo este procedimiento que, de acuerdo a nuestra experiencia, para ellos parece traducirse en «una pérdida de tiempo». Con el objeto de hacerle frente a esta tarea, a continuación, se presenta una serie de actividades para trabajar la comprensión lectora en las aulas de traducción.

3. Actividades de comprensión lectora para aplicar en el aula de traducción

Esta serie de actividades orientadas a la comprensión del texto a traducir se organiza sobre la base de la propuesta de objetivos de aprendizaje para la comprensión de textos planteada por Brehm y Hurtado (1999) y da cuenta de las estrategias de aprendizaje utilizadas en el marco del proyecto de innovación docente². Cada una de las actividades formuladas cuenta con la contextualización teórica del objetivo de aprendizaje y, en algunos casos, un objetivo específico. Además, cada actividad presenta un objetivo propio, los recursos necesarios para llevarla a cabo, su área de aplicación y la descripción de la misma. Respeto de la evaluación, esta no se consideró dado que muchas de estas actividades pueden formar parte de una actividad mayor o bien constituir una actividad por sí sola. Además, cabe mencionar que el área de aplicación depende del género textual que se utilice para cada ejercicio y que, cada uno de estos, se puede llevar a cabo tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera de trabajo; por lo tanto, en este sentido las actividades dan cuenta de propuestas que cada docente puede adecuar a los objetivos de aprendizaje de su asignatura. Finalmente, las acciones que se plantean en esta propuesta didáctica, si bien dan cuenta de actividades aplicadas en las tutorías académicas disciplinarias, no se han trabajado en el aula de traducción tal y como se exponen a continuación.

3.1. Objetivo de aprendizaje: Adquirir estrategias de lectura.

3.1.1. Adaptar distintas estrategias de lectura

Aportaciones teóricas: Según Cassany, Luna y Sanz (1994: 197), la lectura «no se trata de una capacidad homogénea y única, sino de un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación». Entre los tipos de lectura que tratan los autores antes mencionados, se encuentran el *skimming* y el *scanning*.

El *skimming* es una técnica de lectura en la que el texto se lee superficialmente para formarse una primera idea global, mientras que el *scanning* corresponde a una lectura más detallada que tiene como finalidad buscar datos concretos y detalles de interés según el propósito de la lectura. Por su parte, Brehm y Hurtado (1999) agregan un tercer tipo de lectura, denominado *intensiva*, que entienden como una lectura en profundidad, con el fin de comprender en detalle el mensaje transmitido, releyendo algunos pasajes del texto, de ser necesario.

Objetivo: Aplicar los distintos tipos de lectura que dan cuenta de una lectura comprensiva y reflexiva.

Recursos: Artículo de investigación (texto 1).

Área de aplicación: Talleres de traducción especializada.

Descripción:

- El docente proyecta el texto a traducir para que el estudiante lo observe y entregue la mayor cantidad de información respecto del tipo de texto, medio de publicación, área temática, destinatario, etc.
- Posteriormente, se solicita al estudiante que lea la primera línea de cada párrafo y que, a partir de esta información, logre articular un panorama del contenido de este y visualizar cómo este contenido se dispone en el texto.
- Luego, con el fin de profundizar en la comprensión del texto, el estudiante recibe de parte del profesor las palabras clave del texto y realiza una segunda lectura prestando atención a lo que se dice respecto de esos conceptos; los subraya cada vez que aparecen y ubica la información que los acompaña e indica la relación con estos (característica, ejemplo, contexto de uso, etc.); el indicar la relación le ayudará a identificar y comprender los operadores y conectores.
- Después de estas dos lecturas, se realiza una tercera lectura con el fin de comprender en detalle el mensaje que el autor quiere transmitir a través del texto. En este momento de lectura, el lector-traductor se debe al texto original, a la intencionalidad del autor, al iniciador de la traducción, a la lengua y cultura de llegada y al receptor del texto traducido; por lo tanto, durante la tercera lectura se debe completar el contenido extraído en las lecturas anteriores, para lo que deberá crear subcategorías, si el texto lo requiere (dentro de las características se presentan unas que dan cuenta de la forma y otras de la composición, por ejemplo), y además, deberá descifrar el valor expresivo del texto, para lo que se le solicita marcar las palabras que se utilizan con un significado connotativo, las oraciones que alteran su estructura con el fin de enfatizar parte de la información, las repeticiones, el uso no común de algunos elementos paralingüísticos, entre otros aspectos.

3.1.2. Activar conocimientos extralingüísticos

Aportaciones teóricas: Según Brehm y Hurtado (1999), todo aquel conocimiento que el estudiante ya tiene sobre el tema del que trata el texto y sobre el contexto cul-

tural en el que se enmarca le puede ser útil para anticipar y asimilar la información nueva que contiene.

Objetivo: Utilizar preguntas enciclopédicas para la activación de conocimientos previos.

Recursos: Tutorial (texto 1, sin marcadores), tutorial (texto 1, con marcadores) y set de fotografías con las distintas etapas del proceso que describe el tutorial (texto 2).

Área de aplicación: Talleres de traducción especializada en las áreas de la ciencia y la tecnología.

Descripción:

- Si el trabajo se va a efectuar en la primera clase, en la que se da inicio a un tema en particular, el profesor inicia la clase presentando el tema y solicita a los estudiantes que señalen todo lo que saben de este, para lo que genera algunas preguntas del tipo: ¿qué conocías acerca del tema?, ¿cómo adquiriste esa información?, ¿qué tipos de textos te proporcionan información al respecto?, etc. Acto seguido, apunta en la pizarra lo expresado por los estudiantes y lo organiza en categorías que pueden ser: ‘Creo que...’, ‘Lo que recuerdo es que...’, ‘Me enseñaron que...’, etc.
- Posteriormente, muestra una serie de imágenes relacionadas con las distintas etapas que contempla el proceso descrito en el texto a traducir y pide a los estudiantes que las ordenen, con el fin de saber qué conocen, efectivamente, del tema y qué son capaces de inferir a partir de las imágenes que recibieron. La idea es que las imágenes logren acercar al estudiante a la información que deberá comprender al momento de traducir el texto.
- Luego, el profesor comenta brevemente, a partir de estas imágenes, en qué consiste el proceso y los estudiantes vuelven a sus relatos con el fin de confirmar o reestructurar el orden de la información. A cambio de imágenes, también se pueden utilizar videos.
- Una vez socializado el posible orden del proceso productivo en cuestión, se entrega a los estudiantes una copia del texto (texto 1) que deben traducir con el fin de realizar una primera lectura global. En esta primera lectura, se pueden suprimir los marcadores secuenciales, con el fin de que el estudiante logre rearmar el texto sin estos y valore la importancia que tienen para la comprensión.
- A continuación, se les entrega el mismo texto (texto 1), esta vez con marcadores, para que repasen el orden y evalúen la coherencia y cohesión textual, que es lo que da sentido al texto.

3.1.3. Aplicar los conocimientos lingüísticos

Aportaciones teóricas: Brehm y Hurtado señalan que, al aplicar los conocimientos lingüísticos a la comprensión de textos escritos, los estudiantes hacen uso de técnicas relacionadas, por ejemplo, con la «derivación del significado de una palabra o expresión por sus características morfológicas y/o por el papel sintáctico que desempeña

dentro de un contexto» (1999: 61). Así, en los textos, el lector puede encontrarse ante unidades léxicas que, aunque le sean desconocidas, puede inferir su significado según su formación o el contexto en el que se utilizan.

Objetivo: Familiarizar a los estudiantes con la terminología de los textos técnicos y científicos a través de la afijación.

Recursos: Artículo de investigación (texto 1)

Área de aplicación: Talleres de traducción especializada en las áreas de la ciencia y tecnología.

Descripción:

- Al inicio de la clase el docente formula una serie de preguntas relacionadas con el tema a traducir que los estudiantes deben responder en voz alta frente a todo el curso.
- Posteriormente, el docente entrega el texto a traducir para que cada estudiante lo lea. Se comenta en conjunto lo que se entendió del texto y se revisan y corrigen los datos entregados durante la activación de conocimientos previos.
- Con el fin de comprender mejor el texto, se pide a los estudiantes que marquen en este todas las palabras formadas por afijos y que intenten dar una definición para cada una de estas.
- Una vez realizado este trabajo, se pide a los estudiantes que identifiquen el afijo y lo asocien a una categoría gramatical, para que posteriormente puedan formar palabras derivadas de estas en las distintas categorías gramaticales y responder a las siguientes preguntas: ¿qué afijos nos ayudan a formar sustantivos a partir de verbos?, ¿qué afijos nos ayudan a formar sustantivos a partir de adjetivos?, ¿qué afijos nos ayudan a formar adjetivos a partir de sustantivos? y ¿qué afijos nos ayudan a formar adjetivos a partir de verbos?
- Finalmente, el estudiante confirma en el diccionario tanto el significado de los afijos como las palabras derivadas de las distintas categorías gramaticales.

3.2. Objetivo de aprendizaje: identificar y comprender los mecanismos de coherencia y cohesión

Aportaciones teóricas: Para Calsamiglia y Tusón (2004: 221-222), la coherencia «refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto». Por su parte, la cohesión, para las mismas autoras, «se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar». De esta manera, la coherencia envuelve a la cohesión. Álvarez (2001) ha propuesto una serie de reglas de textualización que contribuyen a la coherencia y cohesión del texto, a saber, regla de recurrencia, que

se relaciona con elementos que reaparecen en el texto; regla de progresión, que se relaciona con la información nueva que va presentando el texto a medida que avanza; y regla de relación, vinculada con el hecho de que los elementos del texto, para que este sea coherente, deben tener relación directa entre sí.

Objetivo: Desarrollar estrategias de coherencia local a través de inferencias fundamentales³.

Recursos: Carta al director (texto 1), noticia (texto 2) y artículo de divulgación científica (texto 3) con espacios para rellenar.

Área de aplicación: Talleres de traducción general

Descripción:

- Los estudiantes, en pareja, leen la carta al director e identifican quiénes son los participantes en el texto. Deben marcar la primera vez que aparece cada uno de ellos.
- Luego, el estudiante debe buscar en el texto si los participantes de la historia se mencionan más de una vez e indicar en un cuadro a través de qué elemento se mencionan nuevamente. Como resultado de esta clasificación, se presentarán diversos elementos a través de los cuales se puede recurrir a un elemento ya mencionado en el texto, a saber, pronombres, sinónimos, correferencias léxicas, entre otros.
- Posteriormente, con el fin de profundizar en algunos de estos elementos, los estudiantes, en pareja, deberán leer el texto 2 e identificar los pronombres presentes en este, para ver así a qué se refiere cada uno de estos y presentar el trabajo al grupo.
- Luego, el estudiante trabaja con el texto 3 y rellena individualmente los espacios en blanco con los pronombres correspondientes; esta tarea se revisa de forma conjunta y, con esto, se da pie a la búsqueda de elementos léxicos y gramaticales a los que se hace referencia a través de un sinónimo. El profesor revisa los conceptos de sinónimo, hipónimo e hiperónimo con el fin de que el estudiante contemple esta clasificación durante la actividad.
- Finalmente, dado que el texto sirve para estos propósitos, los estudiantes identifican los elementos léxicos y gramaticales a los que se hace referencia a través de una paráfrasis designativa. El profesor repasa el concepto de correferencia léxica con el fin de que el estudiante establezca la diferencia con la sinonimia haciendo hincapié, por ejemplo, en que en el primer caso se trata de una frase que solo puede interpretarse respecto de la situación de enunciación y, en el segundo, de una palabra cuyo significado está escrito en la lengua.

3.3. Objetivo de aprendizaje: identificar y comprender distintos tipos y géneros textuales

Aportaciones teóricas: Alexopoulou (2010: 3) señala que los tipos de texto «son realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principio invariables y por lo tanto constituyen un repertorio cerrado de formas, según las particularidades de cada

tipo». Entre los tipos de texto más comunes se encuentran los narrativos, descriptivos, explicativos y argumentativos. Ahora bien, no hay que confundir entre tipo de texto y género textual. Sevilla (2012) señala que un género es un acto comunicativo que da cuenta de una intención comunicativa concreta y que reproducir las marcas formales de un género en otra lengua es un problema al que debe hacer frente el traductor especializado. La división de los textos por la disposición de sus partes estandarizadas, según Elena (2017: 141) «facilita la lectura y la traducción al favorecer las expectativas sobre lo que se está leyendo o se va a leer».

Objetivo: Reconocer las diferentes partes que constituyen el género textual noticia y su organización a través de las marcas lingüísticas presentes en el texto.

Recursos: Noticia (texto 1), carta (texto 2), columna de opinión (texto 3) y noticia (texto 4, partes de una noticia presentadas a modo de collage). Todos los textos deben estar tanto en lengua materna como en la lengua de trabajo.

Áreas de aplicación: Talleres de traducción general y cursos de español para traductores.

Descripción:

- Se inicia esta actividad con los textos escritos en la lengua materna. Los estudiantes, en pareja, analizan los distintos textos e identifican a qué género textual corresponden destacando los rasgos prototípicos de cada género.
- Luego, exponen los resultados de su discusión y el docente organiza la información en la pizarra por género textual, en dos categorías: elementos lingüísticos y elementos extralingüísticos.
- Posteriormente, se le entrega a cada pareja una copia de las diferentes partes que conforman una noticia con el fin de que discutan sobre las opciones de organización más adecuadas y logren armarla. Se les pide, además, que apunten si se presenta algún elemento lingüístico o extralingüístico que no se haya detectado en el paso anterior de esta tarea, con el fin de completar la lista e identificar ciertas particularidades del género; se presenta el trabajo frente al grupo y se complementa la lista elaborada por el profesor.
- Una vez realizadas estas tareas, se lleva a cabo la misma actividad con los textos en la lengua de trabajo, para finalizar con el contraste de los rasgos prototípicos del género noticia en ambas lenguas.

3.4. Objetivo de aprendizaje: identificar e interpretar rasgos pragmáticos y semióticos de un texto

Aportaciones teóricas: Brehm y Hurtado (1999) formulan este objetivo pensando en que el estudiante sepa entender cómo la intertextualidad y las implicaturas, entre otros aspectos, contribuyen al sentido del texto. En lo que respecta a la intertextuali-

dad, Genette (1982) indica que este concepto da cuenta de una relación de copresencia entre dos o más textos. Por otra parte, en relación con las implicaturas, Escandell (1993: 94-95), a partir de la teoría de Grice, señala la importancia de distinguir entre *lo que se dice* y *lo que se comunica* en el texto. «*Lo que se dice* corresponde básicamente al contenido proposicional del texto» y «*lo que se comunica* es toda la información que se transmite con el enunciado, pero que es diferente de su contenido proposicional». Este último contenido es de carácter implícito y se denomina *implicatura*. Grice (1975) distingue entre implicaturas convencionales y no convencionales, en tanto las convencionales corresponden a «aquellas que derivan directamente de los significados de las palabras, y no de factores contextuales o situacionales» (Escandell 1993: 95).

Objetivo: Identificar los modos enunciativos en un texto a través de marcas lingüísticas, tipos de oraciones y marcas del sujeto de la enunciación.

Recursos: Artículo investigativo (texto 1), biografía (texto 2) y aviso publicitario (texto 3).

Áreas de aplicación: Talleres de traducción general.

Descripción:

- El docente inicia la clase recordando los tres modos de enunciación del discurso.
- Se divide al curso en grupos de tres estudiantes y se les distribuyen los textos con el fin de que discutan sobre el o los modos enunciativos presentes en los textos y qué elementos lingüísticos son los que dan cuenta del modo enunciativo que predomina.
- Luego, se solicita a los estudiantes que asocien las marcas lingüísticas y tipos de oraciones que les permitieron identificar el o los modos enunciativos presentes en los textos con las marcas del sujeto de la enunciación; es decir, impersonalidad, incitación, subjetividad, objetividad, entre otras. El objetivo es que el estudiante logre comprender que la elección de un modo de enunciación se traduce, para efectos de la comprensión, en un aspecto contextual, pragmático, que va más de allá del plano gramatical e incluso semántico.
- Posteriormente, se indica a cada uno de los grupos que se haga cargo de uno de los textos de trabajo y que recorra el texto e identifique las marcas textuales que dan cuenta de cada uno de los modos de enunciación. Para esto, marcan el texto, con distintos colores, de acuerdo a las siguientes categorías: tipos de oración (asertivas, interrogativas, imperativas), modalidades (expresiones de poder, deber, querer, etc.), intertextualidad (marcada y no marcada), inferencias (situacionales y culturales).
- Finalmente, cada grupo presenta al curso su trabajo para evidenciar que ha logrado entender la implicancia del análisis de cada uno de los elementos que conforman el texto para lograr su comprensión.

3.5. Objetivo de aprendizaje: Identificar variaciones lingüísticas relacionadas con el uso y con el usuario

Aportaciones teóricas: Brehm y Hurtado (1999) relacionan este objetivo con la capacidad que deben tener los estudiantes de identificar las variaciones en los textos relacionadas con el registro. Calsamiglia y Tusón (2001: 325) señalan que el registro «sirve para definir el uso de la lengua en una unidad comunicativa de acuerdo con la *situación* en que se encuentra el hablante». Para Halliday (1978), existen tres categorías contextuales mediante las cuales el uso de la lengua se adecúa a la situación de comunicación: *campo*, *modo* y *tenor*. El *campo* se relaciona con el marco social donde se desarrolla la comunicación y con el tema tratado, el *modo* se vincula con el medio o canal de comunicación y el *tenor* se relaciona con el grado de formalidad del texto, las formas de tratamiento que presenta, la relación que existe entre los participantes y la función que persigue el texto (tenor informativo, persuasivo, etc.).

Objetivo: Identificar distintas situaciones comunicativas a partir del análisis de elementos extralingüísticos y lingüísticos en el texto.

Recursos: Textos publicitarios.

Áreas de aplicación: Talleres de traducción general y cursos de español para traductores.

Descripción:

- El docente organiza la clase en grupos de tres estudiantes y le entrega a cada grupo un dossier de tres textos en su lengua materna para un análisis a partir de las siguientes preguntas: ¿quién es el autor del texto original?, ¿a quién está dirigido?, ¿cuál es el canal de comunicación mediante el cual fue transmitido?, ¿cuál es la intención comunicativa del texto?, ¿cuál es la función del lenguaje predominante?
- Una vez realizado este trabajo, se socializan las respuestas y se le pide a cada uno de los grupos que tome una de las variables identificadas (autor, destinatario, medio, intención o función del texto) y que elabore un texto manipulando esa variable. Se debe cautelar que cada grupo seleccione una variable diferente.
- Luego, se presentan al curso los textos elaborados por cada grupo y se explican los cambios realizados.
- Posteriormente, los estudiantes reciben un texto para traducir, el que deben leer para responder nuevamente a las preguntas planteadas.
- Después de socializar las respuestas, el docente entrega un contrato de traducción que obliga al estudiante a manipular alguna de las variables ya mencionadas; el estudiante debe indicar cuáles serán los cambios que deberá efectuar al momento de realizar la traducción. La elección de la variable a trabajar puede estar determinada por el tema de la clase, puede ser más de una, puede terminar con la traducción del texto y se puede realizar solo en la lengua materna y/o en la lengua de trabajo.

3.6. Objetivo de aprendizaje: desarrollar espíritu crítico ante el texto

Aportaciones teóricas: Murcia (2012: 26) señala que «decir lector crítico equivale a decir lector competente». Este objetivo de aprendizaje, propuesto por Brehm y Hurtado (1999), se relaciona con la capacidad de los estudiantes para saber emitir juicios de valor acerca de aspectos tanto formales como de contenido del texto leído. En otras palabras, el estudiante, a través de la lectura, debe ser capaz de identificar, si los hubiera, elementos del texto que pudieran ser mejorados.

Objetivo: Identificar errores y aciertos en el texto traducido a través de una revisión crítica realizada por pares.

Recursos: Informe técnico (texto 1), informe técnico (texto 2) y matriz de tipología de errores (texto 3).

Áreas de aplicación: Talleres de traducción especializada en el área de las ciencias sociales.

Descripción:

- El docente divide la clase en dos grupos y cada grupo recibe un texto diferente para traducir.
- Una vez realizada la traducción del texto de acuerdo al contrato asignado, el docente recepciona los trabajos y los intercambia entre los estudiantes de modo que el estudiante que tradujo el texto 1, ahora revisa el texto 2 y viceversa, con el fin de que se realice una revisión de pares. Para efectuar esta revisión, el estudiante debe comenzar por leer el texto traducido como 'lector ideal', es decir, realizar una lectura conforme al encargo de traducción (destinatario, medio de publicación, función del texto, etc.) y a las normas y convenciones de la lengua de llegada. Durante esta lectura, debe destacar los pasajes que no comprende cabalmente.
- A continuación, se debe hacer lectura del texto original a fin de conocer aspectos relacionados con su producción (función del texto, lugar y fecha de producción, información del autor, medio de publicación, entre otros) y marcar las partes del texto que dan cuenta de posibles problemas de traducción⁴.
- Luego, el estudiante compara los pasajes identificados en el TO como posibles problemas de traducción con los identificados en el TM como pasajes que no se pueden comprender y analiza si existen problemas de traducción en otros pasajes del texto.
- Posteriormente, identifica aciertos en la traducción, es decir, reconoce divergencias entre el inglés y el español y realiza los cambios necesarios (puntuación, rasgos estilísticos, estructuras sintácticas, elementos morfológicos, entre otros), propone soluciones creativas a los pasajes problemáticos, redacta en un español natural y con corrección idiomática, etc.
- Como resultado de este proceso, el estudiante debe generar un cuadro comparativo que le permita retroalimentar el trabajo realizado por el compañero, que dé cuenta de los aciertos y errores encontrados durante la revisión, con el fin de extraer las fortalezas y debilidades del autor de la traducción. El rol del docente en esta activi-

dad es de supervisor durante la clase, y adquiere un rol más activo al momento de la retroalimentación, para lograr que los estudiantes visualicen cuál es la génesis de sus errores y, a partir de ahí, tomar acciones remediales (fortalecimiento de algunas competencias, perfeccionamiento en algunas áreas, repaso de algunos contenidos, incorporación de más actividades de aula relacionadas con el tema a trabajar, etc.).

4. Consideraciones generales

Todos los autores revisados aseguran de uno u otro modo la decisiva importancia que tiene la comprensión lectora en el proceso traductor designándole un rol preponderante entre las competencias descritas, siendo la comprensión un puente técnicamente necesario entre el texto fuente y el texto meta.

En relación con el lector común versus el lector-traductor, queda de manifiesto que la diferencia del proceso de lectura pasa por la lengua en la que está escrito el texto a traducir y por el propósito de lectura, lo que, por consiguiente, redundará en la intensidad de esta última. Analizado el fenómeno desde otra perspectiva, la comprensión para el lector común es equivalente con el proceso de lectura, mientras que para el lector-traductor, la comprensión no es sino la primera fase del proceso de traducción. En esta primera fase, dado que el traductor se debe acercar a la comprensión total del texto, tanto el análisis lingüístico como el extralingüístico son de vital importancia; reparar en la función del texto, los modos de enunciación, los tipos de oraciones, los rasgos prototípicos de un género textual, así como también en todo lo que implica la circunstancia de enunciación, es decir, tiempo, lugar, estatus de los participantes, saber compartido, entre otros, son los elementos del texto que pasan desapercibidos si el propósito de la lectura no es la traducción.

En lo referente al trabajo en el aula, las actividades que se plantean son una propuesta actualizada de ejercicios aplicados a estudiantes de traducción para mejorar la comprensión lectora, las que confirman la relevancia de abordarla con estrategias de lectura que apunten a una comprensión pormenorizada del texto; con esto no queremos decir que las estrategias de generalización no resulten útiles para la actividad traductora, sino que son complementarias. Junto con esto resulta significativo abordar la comprensión lectora siempre evidenciando cada uno de los pasos que este proceso conlleva, es decir, cada vez que se trabaja en un texto, se debería activar conocimientos previos, recorrer los mecanismos de coherencia y cohesión, identificar variaciones lingüísticas, reconocer rasgos pragmáticos y distinguir los diferentes géneros textuales. Además, un apoyo importante para lograr el nivel de comprensión necesario para traducir lo constituiría el aumento de la lectura en la lengua de trabajo.

En conclusión, si lo que queremos es lograr un cambio en la percepción social que se tiene del profesional de la traducción y, por ende, cambiar la concepción que trae la mayoría de los actuales estudiantes que ingresan a programas universitarios de formación de traductores, la tarea debe empezar con acciones de este tipo en el aula.

Según Kiraly (2000), existe un gran consenso respecto de lo que implica la competencia traductora; sin embargo, no ocurre lo mismo cuando nos preguntamos cómo se adquiere o aprende. Por lo tanto, esperamos que el presente trabajo sea un aporte para la adquisición de uno de los componentes, competencias, habilidades o subcompetencias que supone la competencia traductora.

Bibliografía

- Alexopoulou, Angélica (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 102-112.
- Álvarez, Gerardo (2001). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Beeby, Allison (1996). *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bell, Roger (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice*. Londres: Longman.
- Brehm, Justine y Hurtado, Amparo (1999), La primera lengua extranjera. En *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Amparo Hurtado (ed.), 59-70. Madrid: Edelsa.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- — (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Castellà, Josep y Cassany, Daniel (2005). *Aproximación a la literacidad crítica*. IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación. Educar para el Cambio: Escenarios para el desarrollo humano. Madrid, España.
- Delisle, Jean (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Elena, Pilar (2007). El papel de la información textual en el proceso de lectura del texto especializado. *Panacea@, Boletín de Medicina y Traducción* 26, 138-148. http://www.tremedica.org/panacea/PanaceaPDFs/Panacea26_Diciembre2007.pdf. [Consulta 10 julio 2018].
- Escandell, María Victoria (1993) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Flower, Linda y Hayes, John (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-378.
- Francí, Carmen (2014). El lector profundo, *El Trujamán, Revista diaria de Traducción*. 14 marzo 2014. <https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/marzo_14/14032014.htm> [Consulta 10 agosto 2017].
- García Yebra, Valentín (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.

- Genette, Gerard (1982). *Palimpsestes*. París: Seuil.
- Gile, Daniel (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Grice, Herbert Paul (1975). Lógica y conversación. En *La búsqueda del significado*. Luis Valdés (ed.), 511-530. Madrid: Tecnos.
- Halliday, Michael (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hansen, Gyde (1997). Success in Translation. *Perspectives: Studies in Translatology* 5 (2), 201-210.
- Hatim, Basil y Mason, Ian (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- Hewson, Lance y Martin, Jacky (1991). *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge.
- Hurtado, Amparo (1996). La cuestión del método traductor: método, estrategia y técnica de traducción. *Sendebarr* 7, 39-58.
- — (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Kelly, Dorothy (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes* 1: 9-20.
- Kiraly, Donald (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent: Kent State University Press.
- — (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome.
- Larrauri, Ainoa (2008). Ejercicios no convencionales para la clase de traducción: una propuesta didáctica. *Núcleo* 20 (25), 313-333.
- Lowe, Pardee (1987). Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating. En *Translation Excellence: Assessment, Chievement, Maintenance*. Marilyn Gaddis Rose (ed.), 53-61. Nueva York: Bringhamton Press.
- Marrocco, Gloria (1995). De la traducción como sistema de reescritura. *Actas V Encuentros complutenses en torno a la traducción*, 141-146.
- Murcia, Lina (2012). *Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de caso de clases de historia y literatura*. Tesis de maestría, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Neubert, Albrecht (2000). Competence in language, in languages and in translation. En *Developing Translation Competence*. Beverly Joan Adab y Christina Schäffner (eds.), 3-18. Ámsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- Nord, Christiane (1991). *Text Analysis in translation*. Ámsterdam: Rodopi.
- — (1992). Text Analysis in Translator Training. En *Teaching Translation and Interpreting I*. Cay Dollerup y Annette Lindegaard (eds.), 39-48. Ámsterdam: John Benjamins.
- PACTE (2000). Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project. *Investigating Translation*. En Allison Beeby, Doris Ensinger y Marisa Presas (eds.), 99-106. Amsterdam: John Benjamins.

- PACTE (2003). Building a translation competence model. En *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*. Fabio Alves (ed.), 43-66. Amsterdam: John Benjamins. < https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2003/158624/2003_Benjamins_PACTE.pdf > [Consulta 10 julio 2018].
- Parodi, Giovanni (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitivo discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez Lacarta, Ana María (2009). Comprender para traducir. *Thélème, Revista Complutense de Estudios Franceses* 24, 163-170.
- Presas, Marisa (1996). *Problemes de traducció i competència traductora: bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pym, Anthony (1992). Translation error analysis and the interface with language teaching. En *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, and Experience*. Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.): Amsterdam: John Benjamins, 279-290.
- Quezada, Camilo (2004). Comprensión lectora y traducción. *Onomázein* 9, 105-119.
- Risku, Hanna (1998). *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tubinga: Stauffenburg.
- Roberts, Roda (1984). Compétence du nouveau diplômé en traduction. *Traduction et Qualité de Langue. Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/ Conseil de la langue française*. Québec: Éditeur officiel du Québec, 172-184.
- Sevilla, Manuel (2012). Los géneros en la didáctica de traducción especializada, *El Trujamán Revista diaria de traducción*. 13 marzo 2012. <https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/marzo_12/13032012.htm> [Consulta 10 julio 2017].
- Schmidhofer, Astrid (2012). La comprensión lectora en el proceso de traducción. Análisis de los errores de comprensión en la traducción de textos periodísticos alemanes por parte de hispanohablantes. *Skopos* 1, 65-87.
- Van Dijk, Teun y Kintsch, Walter (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Veiga, María Teresa (2011). Enseñar a comprender textos científicos: retos y estrategias. *Hermēneus, Revista de traducción e interpretación* 13, 1-16.
- Wilss, Wolfram (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. En *Translation Applications and Research*. Richard Brislin (ed.), 117-137. Nueva York: Gardner.

Notas

1. Proyecto ejecutado entre los años 2015-2017, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.
2. Proyecto de Innovación en Docencia (PID) *Tutorías Académicas Disciplinarias: Una Innovación en la Enseñanza de la Teoría de la Traducción*, 2015-2017, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.
3. Concepto de Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press
4. Concepto de Nord (1991) que hace referencia a las dificultades de carácter objetivo con que puede encontrarse el traductor a la hora de realizar su tarea traductora.