

Necesidades formativas en traducción inversa especializada.

Análisis de caso (español-francés)

Isabel Jiménez Gutiérrez

Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Humanidades. Departamento de
Filología y Traducción. Sevilla, España

ijimgut@upo.es

Training needs in specialized inverse translation. A case study (Spanish-French)

Fecha de recepción: 23.8.2021 / Fecha de aceptación: 17.12.2021

Tonos Digital, 42, 2022

RESUMEN:

La importancia que está cobrando la traducción inversa —o traducción hacia la lengua no nativa del traductor— en el mercado profesional de la traducción es ya una realidad y ha supuesto la introducción de modificaciones tanto en los planes de estudio de los diferentes grados en Traducción e Interpretación como en la forma en la que se aborda la formación en esta modalidad de traducción en las universidades españolas.

La labor del docente en este nuevo contexto no está exenta de dificultades. En esta contribución proponemos aproximarnos a la formación en traducción inversa desde la perspectiva del docente para identificar las necesidades formativas de los estudiantes. Revisaremos el papel que se le ha concedido a la traducción inversa en los planes de estudio actuales, enumeraremos los ámbitos en los que se desarrollan las investigaciones en traducción inversa en la actualidad y analizaremos cómo ha evolucionado la valoración de la traducción inversa desde los inicios de la Traductología hasta a actualidad. Por último, describiremos una propuesta didáctica desarrollada recientemente en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla en asignaturas de traducción inversa especializada en la combinación lingüística español (A)-francés (B/C) y cómo ha contribuido dicha propuesta a mejorar la formación de los estudiantes.

Palabras clave: traducción inversa (español-francés); traducción especializada; formación universitaria; formación del traductor; mercado profesional de la traducción.

ABSTRACT:

The relevance that inverse translation —that is, translation into the non-mother tongue of the translator— is gaining in the professional translation market is already a reality, and it has led to several modifications both in the programmes of the different university degrees in Translation and Interpretation as well as in the way in which training in this type of translation is approached in Spanish universities.

In this new context, the work of the teacher is not without its difficulties. In this contribution we propose to approach training in inverse translation from the teacher's perspective to help identify the training needs of students. We will propose a review of the role of inverse translation in current university programmes, list the main areas of research on inverse translation and briefly discuss how the valuation of inverse translation has evolved since the beginnings of Translatology up to the present day. Finally, we will describe a didactic proposal recently developed at the University Pablo de Olavide, of Seville (Spain), concerning subjects of specialized inverse translation from Spanish (A) into French (B/C), and how this proposal has improved the training of students.

Keywords: inverse translation (Spanish-French); specialized translation; university training; translator's training; translation professional market.

1. INTRODUCCIÓN

El papel de la traducción inversa en la formación del traductor e intérprete siempre ha resultado controvertido y ha suscitado intensos debates entre, por un lado, quienes en un primer momento consideraban que sería una práctica profesional poco aconsejable y, por otro lado,

quienes actualmente la sitúan como competencia imprescindible en el mundo profesional.

En los inicios del desarrollo de la Traducción como disciplina, eran muchos los autores que defendían exclusivamente la traducción directa, de la lengua extranjera (o lengua B) a la lengua materna del traductor (o lengua A). Como indica Masseau (2013: 82), esta era la postura de investigadores como García Yebra (1983) y Newmark (1992), por mencionar a algunos de ellos. En esta primera etapa, se recomendaba que la traducción inversa profesional quedara exclusivamente en manos de los hablantes nativos de la lengua B, con lo cual, en realidad, dejaba de ser traducción inversa. Solo en casos muy concretos se recomendaba traducir desde la lengua A hacia las lenguas B o C, siempre y cuando un hablante nativo de dichas lenguas —sin necesidad de que hubiera recibido una formación traductológica— se ocupara de la revisión de la traducción para garantizar así que el texto meta (TM) resultaba natural, exacto y adecuado. Así pues, la traducción inversa quedaba relegada a actividades de aprendizaje y de perfeccionamiento de las lenguas B o C del futuro traductor. Estas tareas a menudo resultaban artificiales, poco gratificantes e, incluso, frustrantes, ya que el aprendiz, por lo general, no lograba alcanzar el nivel de desempeño lingüístico requerido en estos ejercicios.

En efecto, el uso inadecuado de la traducción inversa como método de aprendizaje de lenguas extranjeras, muy extendido entre finales del siglo XVIII y principios del XX, lamentablemente contribuyó en gran medida a que se erradicaran las actividades de traducción BA-AB para la adquisición de competencias lingüísticas desde un enfoque contrastivo (García-Medall, 2001; Cuéllar Lázaro, 2005; Alcarazo López & López Fernández, 2014). Los métodos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaron posteriormente (método directo, método audio-lingual, método comunicativo) prescindieron de la traducción desde y hacia la lengua materna del aprendiz por considerarla una actividad centrada únicamente en las competencias escritas, dejando a un lado las competencias orales. No fue hasta el desarrollo de la traducción y de la interpretación como disciplinas independientes que la traducción inversa volvió a cobrar importancia, no

solo en la formación del propio traductor e intérprete, sino también en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

De acuerdo con Pérez Macías (2017, p. 4), el punto de inflexión lo marcó el congreso *Translation into Non-Mother Tongues*, celebrado en la Universidad de Liubliana en el año 1997. Se apuntaba ya entonces un cambio en el mercado profesional de la traducción, en el que la traducción inversa ha ido adquiriendo paulatinamente mayor relevancia en el trabajo diario no solo de los traductores autónomos, sino también de aquellos que integran los servicios de traducción de instituciones internacionales, tal y como destacan García Contreras y Turrión (2013).

En consonancia con lo expresado en el *Libro Blanco del Grado en Traducción e Interpretación* (ANECA, 2004), los centros universitarios aprovecharon la implantación de los nuevos títulos de grado para incorporar contenidos y competencias directamente relacionados con el mundo profesional. Así pues, tanto los docentes como los alumnos son conscientes de que la traducción inversa requiere, ahora más que nunca, especial atención.

En esta contribución proponemos aproximarnos a la traducción inversa en el grado de Traducción e Interpretación desde la perspectiva del docente, con objeto de, por una parte, revisar brevemente qué particularidades presenta la formación en este tipo de traducción, y, por otra parte, exponer una propuesta didáctica desarrollada en los cursos 2017-2018 y 2018-2019 en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, en asignaturas de traducción especializada en la combinación lingüística español (A)-francés (B/C).

2. BREVE APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN TRADUCCIÓN INVERSA

El papel predominante que se otorgó a la traducción directa en una primera etapa relegó durante años la investigación en traducción inversa. Con el aumento de la demanda de este tipo de traducción en el mercado profesional y ante la necesidad de formar a profesionales capaces de dar respuesta a los requerimientos de la sociedad, la traducción inversa

despierta el interés de los investigadores desde hace ya más de dos décadas. Sin embargo, la bibliografía disponible para quien quiera aproximarse al ámbito, aunque más nutrida que hace algunos años, puede también resultar escasa en determinados aspectos.

Los estudios realizados por Masseau (2013), Gallego Hernández (2014) y Pérez Macías (2017) ofrecen un completo panorama de la investigación en traducción inversa, tanto a nivel internacional como nacional, y a ellos nos remitiremos en este apartado para mencionar brevemente algunos de los aspectos que mayor interés han suscitado entre los investigadores en este ámbito.

En primer lugar, la realidad del mercado profesional de la traducción inversa en diversas combinaciones lingüísticas y las competencias con las que debería contar el traductor profesional para desarrollar su labor en la combinación A-B. En este ámbito podemos destacar, por ejemplo, las aportaciones de Roiss (2001), Cómitre Narváez (2003), Kelly *et al.* (2003), Trainor (2004), Wimmer (2011), Masseau (2013) y Gallego Hernández (2014).

En segundo lugar, la constatación de que la traducción inversa presenta características diferentes a la traducción directa, razón por la cual el traductor necesitará movilizar competencias diferentes en uno y en otro caso. Así pues, actualmente se defiende la necesidad de separar la formación en traducción inversa de la traducción directa, de forma que se incorporen a los planes de estudio las recomendaciones recogidas en el *Libro Blanco* (Horcas-Rufián & Kelly, 2019). En este caso, son muy relevantes las aportaciones realizadas por el grupo PACTE en el desarrollo de la competencia traductora tanto para la traducción directa como para la inversa. Pérez Macías (2017) apunta, además, la necesidad de introducir cambios metodológicos para mejorar la calidad en la docencia de estas asignaturas, especialmente teniendo en cuenta el carácter multicultural que presentan las aulas de traducción inversa en la actualidad. En este sentido, cabe destacar que son relativamente escasas las contribuciones en las que los docentes comparten sus experiencias didácticas en el aula de traducción inversa para, de esta forma, enriquecer al conjunto de docentes; no

obstante, podemos mencionar algunas aportaciones interesantes, como las de Albaladejo Martínez (2007), Gallego Hernández (2014), Rodríguez-Inés & Fox (2018) y Pintado Gutiérrez (2020). Es en esta línea en la que desarrollaremos nuestra contribución.

En tercer lugar, la importancia que tiene para el traductor conocer, saber utilizar e incorporar a su práctica profesional determinadas herramientas, que le ayudarán a afrontar la traducción inversa, como, por ejemplo, corpus textuales, memorias de traducción, etc. (Corpas Pastor, 2001; Sánchez Ramos, 2017; Vigier-Moreno, 2019).

Como podemos apreciar, existen varias líneas de investigación bien marcadas en la actualidad, y que demuestran que son muchas y muy variadas las perspectivas desde las que se puede abordar el estudio de la traducción inversa.

3. LA TRADUCCIÓN INVERSA EN LOS TÍTULOS OFICIALES DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Según indican Ortega Arjonilla y Fuentes Morán (2017, pp. 44-52) y se recoge en la página web de la AUnETI¹, actualmente son 26 los centros universitarios que ofrecen títulos de grado o dobles grados en traducción e interpretación, y que recogemos en la siguiente tabla:

Universidad de Alcalá de Henares (UAH)	Universidad de Murcia (UMU)
Universidad Alfonso X (Madrid) (UAX)	Universitat Oberta de Catalunya (UOC)
Universidad de Alicante (UA)	Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) (UPO)
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) (UPF)
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	Universidad Pontificia de Comillas (UPC)
Universidad de Córdoba (UCO)	Universidad Rey Juan Carlos (URJC)
Universidad Europea del Atlántico	Universidad de Salamanca (USAL)

¹ Acceso a la información a través de <http://auneti.org/conferencia-centros-traducion-e-interpretacion-ccduti/ccduti>.

(UNEATLÁNTICO)	
Universidad Europea (UE) (sedes en Madrid, Valencia y Canarias)	Universidad San Jorge (Zaragoza) (USJ)
Universidad de Granada (UGR)	Universitat de València (UV)
Universitat Jaume I de Castellón (UJI)	Universidad de Valladolid (UVA)
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)	Universitat de Vic-UCC (UVic-UCC)
Universidad de Málaga (UMA)	Universidad de Vigo (Uvigo)

TABLA 1. Formación de grado y/o doble grado en traducción e interpretación en la universidad española. Fuente: AUnETI (2021); Ortega Arjonilla & Fuentes Morán (2017).

Dado que nuestra investigación se desarrolla en el ámbito de la formación en traducción inversa en el título de grado en traducción e interpretación, hemos dejado a un lado los dobles grados, másteres oficiales, programas de doctorado y títulos propios, y nos hemos centrado en los planes de estudio de los 26 centros universitarios indicados anteriormente con el fin de analizar qué tratamiento se le da a la traducción inversa y qué papel desempeña en la formación del futuro traductor. Nuestras principales fuentes de información han sido los planes de estudio y las guías docentes de las diferentes asignaturas de traducción en las que, en ocasiones, no siempre se indica la direccionalidad en la que se trabajará, por lo que no podremos proporcionar en este apartado una visión completa.

En 16 de los 26 centros se ofrecen asignaturas específicas de traducción inversa (A-B y A-C), independientes y diferenciadas de la traducción directa. En tres centros se ofertan fundamentalmente asignaturas de traducción de doble direccionalidad B-A/A-B y C-A/A-C en diferentes especialidades (traducción científico-técnica, traducción jurídica, traducción audiovisual, etc.). No obstante, en las guías didácticas de estas asignaturas no siempre se especifica qué proporción de los ECTS se dedicarán a la traducción inversa; solo hemos identificado tres guías docentes en las que se indica claramente en qué porcentajes se abordará la

traducción inversa². Cuatro centros han optado por lo que hemos denominado un «sistema híbrido» en sus planes de estudio, en los que se combinan asignaturas específicas de traducción inversa diferenciadas de otras de traducción directa o de doble direccionalidad (B-A/A-B y C-A/A-C). Finalmente, parece que solo tres centros ofertan únicamente asignaturas de traducción directa, sin contemplar la traducción inversa.

En la siguiente tabla resumimos la información que hemos podido recopilar:

Asignaturas específicas de traducción inversa		Asignaturas de doble direccionalidad	Sistema híbrido	Solo asignaturas de traducción directa
UAX	UPO	ULPGC	UA	UMU
UAB	URJG	UMA	UAH	UPF
UCM	USAL	UPV	UAM	UPC
UEATL	USJ		UCO	
UE	UV			
UGR	UVA			
UJI	UVic			
UOC	UVigo			

TABLA 2. Aproximación didáctica a la traducción inversa en los títulos de grado de las universidades españolas. Fuente: elaboración propia.

Las asignaturas de traducción inversa suelen impartirse en tercer y en cuarto curso, cuando la formación lingüística del estudiante se ha consolidado o está a punto de alcanzar el nivel de desempeño que este tipo de traducción requiere. Solo seis centros (UAX, UA, UE, UCO, UMA y USAL) proponen asignaturas de traducción general directa o asignaturas de traducción B-A/A-B a partir del segundo curso. El 79,31 % de las

² Estas asignaturas son «Traducción jurídica y judicial», de la UAM (50 % de la docencia), «Traducción jurídico-administrativa idioma 1», de la UVigo (50 % de la docencia), y, por último, «Traducción científico-técnica idioma 1», de la UVigo (50 % de la docencia).

asignaturas de traducción A-B/C o B/C-A-B/C son asignaturas obligatorias, mientras que solo el 20,68 % de estas asignaturas se ofertan como optativas. Por último, en la mayoría de los planes de estudio se ha optado por asignar 6 créditos ECTS a estas asignaturas, y solo en casos puntuales se opta por otra carga docente superior (8 y 7 ECTS) o inferior (entre 3 y 4,5 ECTS).

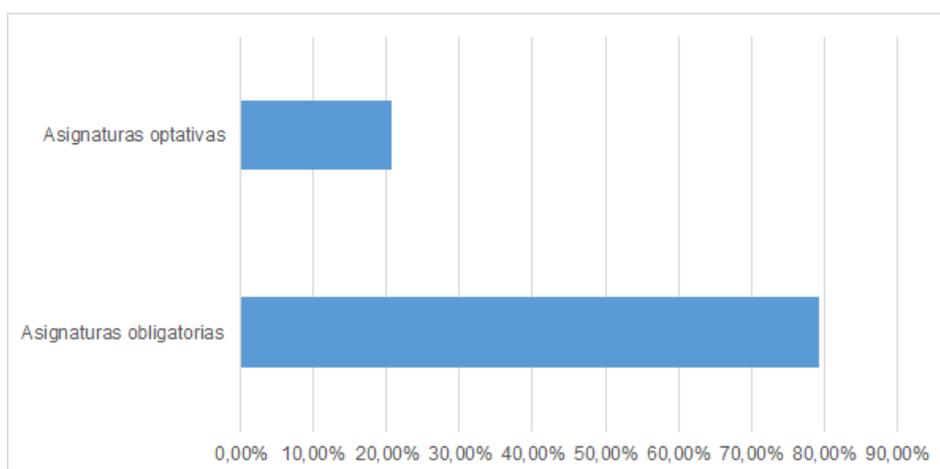


FIGURA 1. Porcentaje de asignaturas obligatorias y optativas que incluyen traducción inversa (A-B/C o B/C-A-B/C. Fuente: elaboración propia.

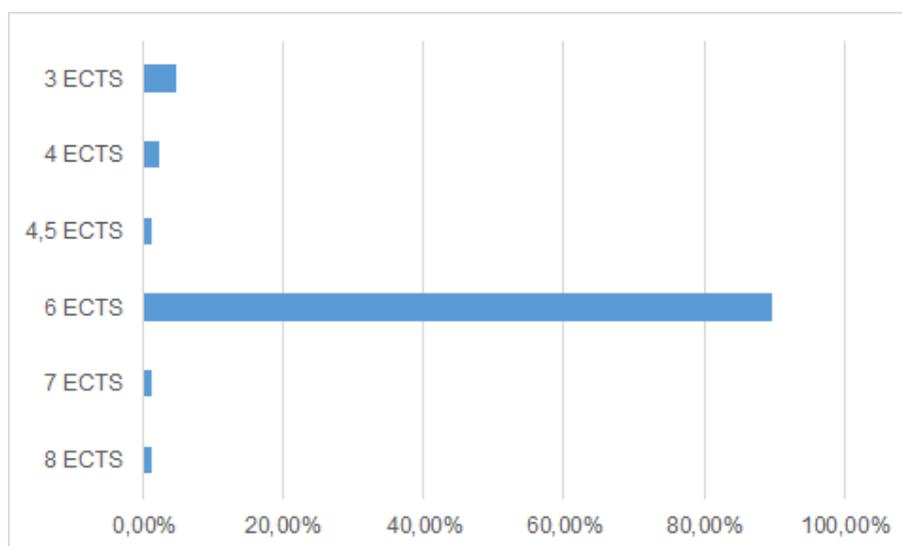


FIGURA 2. Créditos asignados a las asignaturas de traducción inversa o que la incluyen. Fuente: elaboración propia.

Así pues, como podemos apreciar, la formación en traducción inversa se percibe como una necesidad real para los futuros traductores, y se incluye en prácticamente todos los planes de estudio. A partir de los datos recopilados, se constata que la tendencia actual en la enseñanza reglada universitaria es considerar la formación en traducción inversa como una práctica diferenciada de la traducción directa, por lo general obligatoria para el caso de la lengua B, y con mayor o menor peso específico en el plan de estudios en función de las características propias del contexto socioprofesional en el que se encuadra cada centro.

4. EL DOCENTE ANTE LA TRADUCCIÓN INVERSA

Durante años se defendió —y así se enseñó a los alumnos— que la traducción B-A, es decir, de la lengua extranjera a la lengua materna, era la única natural y posible, independientemente del ámbito en el que se desarrollara la labor del traductor (científico-técnico, jurídico, socio-económico, turístico, etc.). Por este motivo, inicialmente solo se consideró la traducción inversa como un simple medio para aprender o para perfeccionar la lengua B o C. Sin embargo, ha quedado demostrado que la realidad de la traducción profesional es bien distinta, y son muchos los profesionales y los investigadores que reclaman para la traducción inversa la importancia que realmente tiene.

Como explica Yuste Frías (2005, pp. 154-155), lamentablemente la antigua consideración de la que traducción directa es superior o preferible a la traducción inversa ha quedado arraigada en los alumnos de traducción e interpretación, que se muestran inseguros y poco confiados en sus capacidades expresivas en lengua B o C cuando han de afrontar este tipo de traducción. Esta inseguridad también se manifiesta en el traductor profesional, como apunta Lorenzo (1999), y queda demostrada en el estudio realizado recientemente por Mraček (2018). Por último, si consideramos que investigadores como Pim (2000, citado en Pérez Macías, 2017, p. 9) reclaman —o reclamaban— incorporar a más docentes nativos de las lenguas B y C en las universidades para ocuparse específicamente de la traducción inversa, ¿cuál ha de ser la actitud del docente hacia esta

asignatura si habrá de trabajar desde su lengua materna hacia su lengua extranjera? ¿Acaso el docente es el único elemento de todo este complejo proceso que consigue escapar a esta inseguridad manifestada por alumnos y por los propios profesionales de la traducción? En nuestra opinión, la respuesta es bastante evidente.

Así pues, la docencia en las asignaturas de traducción inversa puede suponer un verdadero desafío para los profesores que se ocupen de ellas, que afrontarán su labor con una serie de condicionantes importantes. Tomando en parte las aportaciones de Albaladejo (2007, pp. 265-267) y basándonos también en nuestra propia experiencia profesional y académica, a continuación enumeramos algunos de los que, en nuestra opinión, son más relevantes:

- La literatura relacionada con el tema. Será el primer punto de referencia para el profesor y, como hemos visto, aún es preciso seguir profundizando en la investigación en esta materia, especialmente en todo lo relativo a experiencias y a orientaciones didácticas.
- La concepción de la(s) propia(s) asignatura(s). Se organizarán de diferente forma asignaturas en las que se trabaje desde una perspectiva bidireccional (B-A-B/C-A-C) y aquellas en las que solo se trabaje unidireccionalmente (B-A/C-A). También influirá si se trata de asignaturas con un enfoque más amplio (por ejemplo, asignaturas de traducción especializada en general, como en la UPO) o de asignaturas con un enfoque específico (traducción científico-técnica, jurídica, socio-económica, audiovisual, etc., como en la UMA).
- Los objetivos, las competencias, los contenidos de aprendizaje y la metodología establecidos en la planificación docente de la asignatura.
- La formación académica del propio docente. Recordemos las reservas que, durante años, se han tenido con respecto a la

formación en traducción inversa y que se han transmitido a muchos de los que hoy somos profesores universitarios.

- La experiencia del docente como traductor profesional en el ámbito de la traducción inversa. Es posible que esta experiencia haya sido reducida si el docente, siguiendo las recomendaciones que anteriormente le hicieron sus formadores, ha evitado realizar profesionalmente este tipo de traducción.
- Las características del grupo de estudiantes. No solo es importante conjugar la formación previa del estudiante con los objetivos y con las competencias que se pretenden desarrollar en la(s) asignatura(s), sino que también es preciso tener en cuenta su motivación, sus reservas y, además, atender a la multiculturalidad que, hoy por hoy, se presenta en todas las asignaturas de los grados en traducción e interpretación. En estas aulas no solo se integran alumnos extranjeros que cursan estudios de traducción e interpretación o lenguas modernas aplicadas, sino que en ocasiones también provienen de disciplinas tan dispares como ciencias políticas, psicología, derecho, economía, etc.

En resumidas cuentas, una miscelánea en la que el docente deberá desempeñar el importante papel de estructurar las actividades que contribuyan a la formación del estudiante, ayudándole a suplir sus carencias y a mejorar su competencia traductora, atendiendo, al mismo tiempo, a las necesidades que demanda el mercado profesional de la traducción.

5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO) se oferta el título de Grado en Traducción e Interpretación con 3 lenguas B posibles: inglés, francés y alemán. Como lengua C, los estudiantes pueden elegir entre inglés, francés, alemán, italiano y árabe. También se ofertan los títulos de Doble Grado en Traducción e Interpretación y Humanidades (inglés) y Doble Grado en Traducción e Interpretación y Relaciones Internacionales (francés o alemán). Para nuestro estudio nos centraremos en el Grado en Traducción e Interpretación con el francés como lengua B.

5.1. Contextualización de la asignatura y del grupo de estudiantes

En la UPO se ofertan dos asignaturas específicas de traducción inversa:

- Técnicas de Traducción Inversa B-Francés. Impartida en el primer semestre del cuarto curso. Asignatura de 6 créditos ECTS obligatoria para los estudiantes que hayan elegido el francés como lengua B.
- Técnicas de Traducción Inversa C-Francés. Impartida en el primer semestre del cuarto curso. Optativa para los alumnos que cursan la carrera con el inglés o el alemán como lengua B y el francés como lengua C. Tiene una carga docente de 6 créditos ECTS.

Las guías docentes de ambas asignaturas pueden consultarse en la página web de la Facultad de Humanidades de la UPO³. En ellas se especifica que estas asignaturas son el primer contacto del alumno con la traducción inversa. No obstante, en ocasiones los alumnos confirman al comenzar estas asignaturas que ya han tenido un contacto previo con esta modalidad de traducción en asignaturas cursadas en años anteriores, pero esta posibilidad queda a criterio de cada profesor.

Entre los objetivos y las competencias establecidos para estas asignaturas destacaremos los siguientes:

- Afianzamiento de la competencia traductora.
- Orientación al mercado profesional.
- Estudiar, dominar y aplicar estrategias y técnicas de traducción inversa.
- Analizar y traducir del castellano al francés textos de naturaleza especializada con aplicación práctica de bases teóricas, lingüísticas, terminológicas y documentales.

³ Página web de la Facultad de Humanidades de la UPO: <https://www.upo.es/facultad-humanidades/es/>.

- Iniciarse a la práctica profesional en el ámbito de la traducción inversa de textos especializados.

Los estudiantes que cursan estas asignaturas, al encontrarse en la fase final de su formación académica, han desarrollado ya a un alto nivel las subcompetencias lingüísticas y textuales, culturales, instrumentales, estratégicas e interpersonales que componen, en parte, la competencia traductora (Muñoz-Miquel, 2015, p. 334-335), y, además, han completado en cursos previos su formación en traducción B-A en diferentes ámbitos (traducción especializada, traducción de software y de páginas web, etc.). Así pues, cuentan con garantías suficientes de afrontar con éxito las diferentes tareas que se les propongan para desarrollar las competencias de traducción hacia su lengua B/C. Mencionaremos también que el número de estudiantes extranjeros matriculados en estas asignaturas suele ser importante, llegando a suponer casi el 50 % en algunos grupos; no obstante, este porcentaje varía cada curso. Si bien los alumnos franceses son mayoritarios, siempre contamos con un nutrido grupo de estudiantes belgas, a menudo neerlandófonos, para quienes el francés es, como el español, una lengua B.

Si bien puede considerarse que el número de créditos asignado a la traducción inversa es escaso, sobre todo teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral (Roiss, 2001; Masseau, 2013; Horcas-Rufián & Kelly, 2020), el enfoque adoptado en la UPO presenta dos grandes ventajas con respecto a otros por los que se han decantado en otras universidades.

En primer lugar, proporciona el marco necesario para abordar los ámbitos y los géneros textuales más adecuados a las demandas del mercado laboral en cada momento, dejando en segundo plano otros ámbitos en los que la traducción inversa resulte menos relevante (como podría ser, por ejemplo, la traducción de textos humanísticos). Así pues, como propone Masseau (2013, pp. 8-10), este enfoque permitiría considerar, para la combinación español-francés, los ámbitos de la economía, las finanzas, el comercio, la cultura y el turismo y la ciencia y la tecnología, trabajando textos como artículos académicos, resúmenes, documentos académicos, folletos publicitarios e informativos, páginas web,

manuales de usuario, contratos, documentos societarios y documentación de empresas, por citar algunos.

En segundo lugar, se puede concentrar toda la carga docente en el desarrollo de unas competencias específicas, sin tener que dividir esfuerzos entre la traducción directa y la traducción inversa, a veces de manera desigual en función del par de lenguas y del ámbito de que se trate, como sí ocurre en otros centros universitarios, tal y como explica García Luque (2018, pp. 22-25).

5.2. Necesidades formativas y actividades propuestas

Iniciamos estas asignaturas manteniendo un primer intercambio de impresiones informal con los estudiantes, en el que generalmente se manifiestan su temor a no disponer de los recursos necesarios para reexpresar correctamente textos especializados en una lengua extranjera, por lo que la asignatura se orienta concretamente a desarrollar habilidades, estrategias y competencias específicas, tales como documentación, uso de textos paralelos, creación de corpus *ad hoc*, elaboración de glosarios, etc., en la línea marcada por Hurtado Albir (2004, citado el Albaladejo, 2007, p. 273) y Kelly (1997), entre otros.

A partir de las primeras actividades realizadas con los estudiantes, pudimos determinar cuatro áreas en las que era preciso trabajar las carencias detectadas tanto por el profesorado como por los propios estudiantes: subcompetencia bilingüe, subcompetencia conocimientos de traducción, subcompetencia instrumental y subcompetencia socioprofesional, de acuerdo con la terminología empleada por el grupo PACTE (2003; 2005; 2009). Con este esquema general de trabajo desarrollamos diferentes tipos de actividades presenciales y no presenciales que expondremos brevemente en los próximos apartados.

5.2.1. Actividades para la mejora de la subcompetencia bilingüe

Como destaca Yuste Frías (2005), la traducción inversa es un fin en sí misma, por lo que el objetivo de las asignaturas de traducción inversa no debería ser enseñar una lengua, sino enseñar a traducir hacia esa lengua. Sin embargo, en nuestra experiencia hemos podido constatar que las

reservas de los alumnos hacia la traducción inversa se deben, precisamente, a inseguridades en el uso de determinados elementos gramaticales o a carencias en la formación en lengua B o C, detectadas por los propios alumnos y confirmadas posteriormente en una de las primeras tareas de traducción que propusimos en clase. Así pues, consideramos que es importante suplir dichas carencias para completar la formación del estudiante y ayudarle, de este modo, a ganar confianza en sí mismo para abordar la traducción inversa y, además, ayudarle mejorar la subcompetencia bilingüe.

En nuestro caso, decidimos proponer un bloque de repaso teórico-práctico de cuestiones gramaticales específicas, en el que se abordaron desde un punto de vista contrastivo diversos aspectos de la lengua francesa. Este bloque se ubicó en uno de los dos días de clase semanales de la asignatura, y se le asignó tan solo un pequeño porcentaje del tiempo de clase asignado a estas sesiones. En él se realizaba un repaso teórico de aspectos gramaticales concretos y se proponían actividades de traducción pedagógica específicas desde un enfoque contrastivo, que los estudiantes preparaban fuera de las horas de clase para su posterior revisión, corrección y comentario en la siguiente sesión semanal, lo que les daba la oportunidad de reflexionar sobre los elementos gramaticales que empleaban, casos de posibles interferencias español-francés, aspectos pragmalingüísticos, etc. Estas actividades no se incluyeron en las tareas evaluables de la asignatura.

5.2.2. Actividades para la mejora de la subcompetencia conocimientos de traducción

Este fue el bloque al que más tiempo se le asignó del total de horas presenciales y no presenciales de trabajo de los estudiantes. En él nos propusimos centrarnos específicamente en la traducción de textos reales que permitieran reproducir en el aula la realidad del mercado profesional de la traducción. Elegimos tres textos: uno del ámbito científico divulgativo, otro del ámbito técnico y el último del ámbito turístico.

En este caso incidimos especialmente en las diferentes fases del proceso de traducción, destacando la importancia de la documentación para

la traducción inversa (especialización temática del traductor, selección y consulta de fuentes fiables), en la necesidad de analizar el texto original para identificar sus características antes de trasladarlo a la lengua meta, en la fase de reexpresión del texto original en el texto meta (prestando especial atención a aspectos gramaticales, léxicos, fraseológicos y pragmalingüísticos), y destacamos la importancia de la fase de revisión, en la que los estudiantes debían comentar las dificultades que habían experimentado al traducir dichos textos, intercambiando experiencias con sus compañeros, justificando sus elecciones de traducción y, si fuera preciso, consensuando conjuntamente una versión definitiva.

En estas actividades, el papel del docente cobró gran importancia, ya que coincidimos con Albaladejo (2007, pp. 267-269) en que, lejos de actuar como «única voz autorizada» a la hora de proponer una solución a las dificultades que presentaban los textos, el profesor debe «limitarse» a orientar el proceso de traducción y los debates que surjan en clase, animando a los alumnos a presentar sus propuestas, justificando sus elecciones, y constatando que, como afirma Enríquez-Aranda (2018, pp. 82-83), en la mayoría de los casos no existe una sola traducción correcta, de forma que los estudiantes comprobaran que para un mismo problema de traducción se podían proponer diferentes soluciones. Estas tareas sí supusieron un porcentaje de la evaluación continua del estudiante, junto con dos encargos de traducción, relacionados con los textos trabajados, que se entregaron en diferentes fechas a lo largo del semestre.

5.2.3. Actividades para la mejora de la subcompetencia instrumental

Son muchos los investigadores que destacan la necesidad de que los futuros traductores conozcan y sepan utilizar diferentes herramientas informáticas de apoyo a la traducción para poder responder a las demandas actuales del mercado profesional (Candel-Mora & Vargas-Sierra, 2013, p. 318; Bordet, 2014, p. 1; Sánchez Ramos, 2017, p. 177). Si bien es complejo abarcarlas todas, como docentes tomamos conciencia de la importancia de esta subcompetencia instrumental —más aún en el último año de formación de los estudiantes— y decidimos incluir varias de estas

herramientas en las tareas propuestas a los estudiantes. Algunas de dichas herramientas fueron:

- Bases de datos: para elaborar bases de datos terminológicos de apoyo a la traducción especializada.
- Revisión y ampliación de fuentes documentales para la resolución de problemas lingüísticos, léxicos y terminológicos: FranceTerme, los recursos del Bureau de Traduction de Canadá (TERMIUM Plus, Le Rouleau des prépositions), etc.
- Gestores de corpus textuales para la resolución de problemas documentales, terminológicos y fraseológicos.
- Traductores automáticos y memorias de traducción.

En todo caso, animamos a los alumnos a incorporar estas herramientas en su trabajo diario en la asignatura. Incluimos como actividad evaluable la elaboración de un glosario terminológico que se entregó al final del semestre.

5.3. Evaluación de la experiencia

Con objeto de poder valorar la experiencia desarrollada durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019, establecimos varios mecanismos de evaluación: encuestas anónimas al alumnado, retroalimentación de los propios estudiantes en sesiones informales de intercambio de impresiones y nivel de consecución de los objetivos de la asignatura.

En cuanto a la mejora de la subcompetencia bilingüe, los estudiantes hicieron una valoración muy positiva de la revisión teórico-práctica de diferentes aspectos gramaticales de la lengua francesa desde un punto de vista contrastivo, y confirmaron que los ejercicios de traducción pedagógica español-francés fueron especialmente útiles para abordar la lengua francesa desde una perspectiva integral, ganar confianza en sí mismos y aplicar lo revisado a las tareas de traducción de textos reales. Además, ampliaron las fuentes de consulta que conocían en este ámbito. Esta valoración positiva nos resultó sorprendente por dos motivos. En primer lugar, porque se les asignó poco tiempo de trabajo presencial semanal; y, en segundo lugar, porque los alumnos suelen considerar tediosas las actividades relacionadas

(casi) exclusivamente con la gramática de la lengua extranjera. Sin embargo, recibieron muy buena acogida por parte del estudiantado. Desde la perspectiva del profesorado, apreciamos mejoras considerables en cuestiones que, *a priori*, los estudiantes no destacaron como especialmente complejas, pero que, a lo largo del semestre, requirieron un trabajo detallado, como, por ejemplo, cuestiones ortotipográficas de la lengua francesa. Igualmente se apreció que los errores gramaticales se redujeron progresivamente en las diferentes tareas de traducción de textos reales.

En relación con la mejora de la subcompetencia conocimientos de traducción, conseguimos considerar las fases del proceso de traducción desde una perspectiva integral, destacando especialmente las fases de documentación y de revisión cuando, como indica Parra-Galiano (2018, p. 65), se realiza por parte de personas diferentes al autor de la traducción. Las tareas de traducción permitieron también a los estudiantes reflexionar tanto individualmente como en grupo sobre las dificultades encontradas en el proceso de traducción, establecer cuáles serían las mejores soluciones — justificándolas adecuadamente—, identificar los errores cometidos en la traducción y determinar su origen para tratar de evitarlos en futuras tareas de traducción; todo ello conforme a los principios del aprendizaje colaborativo. En todo momento fomentamos el papel activo de los alumnos en estas tareas, así como su espíritu crítico.

En cuanto a la subcompetencia instrumental, los estudiantes valoraron positivamente que se incorporaran las diferentes herramientas informáticas de apoyo a la traducción a las tareas desarrolladas a lo largo del semestre. De esta forma, pudieron repasar el uso de las diferentes herramientas, en algunos casos incluso trabajar con ellas por primera vez en casos reales de traducción inversa y aplicar los conocimientos y las destrezas que habían adquirido y desarrollado en otras asignaturas de informática aplicada a la traducción. De esta forma, además, consiguieron apreciar la coordinación que existe entre las diferentes asignaturas del grado. En el caso de los alumnos extranjeros participantes en programas de intercambio, muchos afirmaron no conocer estas herramientas, por lo que agradecieron

especialmente haber aprendido a utilizarlas y a aplicarlas al ámbito de la traducción.

Los estudiantes también propusieron introducir mejoras en algunos aspectos que, en su opinión, no se habían abordado con la profundidad suficiente. En primer lugar, destacaron que sería importante ampliar los conocimientos sobre diferencias pragmáticas y semióticas entre el español y el francés. En segundo lugar, subrayaron la necesidad de dinamizar el trabajo con los textos para poder ampliar el número de documentos traducidos en clase e incluir, de este modo, otros géneros textuales. Como docentes, agradecemos estas indicaciones de los alumnos, ya que nos ayudaron a ir introduciendo mejoras en la asignatura.

6. CONCLUSIONES

En esta experiencia pudimos constatar las dificultades que deben afrontar tanto el docente como el discente en las asignaturas de traducción inversa. A partir de ella, comprobamos la inseguridad que manifiestan los estudiantes respecto a su nivel de desempeño lingüístico en su lengua B o C y la importancia que tiene que el docente sea capaz de guiarlos en el desarrollo de habilidades y de estrategias específicas que les permitan concluir satisfactoriamente el proceso de traducción.

En especial, consideramos que contribuir al afianzamiento de los conocimientos lingüísticos de los estudiantes resulta especialmente beneficioso tanto para el proceso de reexpresión en lengua francesa como para aumentar la confianza del alumnado, ya que es uno de los primeros obstáculos que identifican los propios estudiantes. En todo caso, este afianzamiento debe realizarse con una clara orientación hacia la formación en traducción inversa, y no con otros objetivos.

De la misma forma, y a pesar de tratarse de alumnos del último curso del grado en Traducción e Interpretación, constatamos que era necesario continuar incidiendo en la importancia que tienen todas y cada una de las fases del proceso de traducción. La falta de un trabajo riguroso en cualquiera de ellas repercute negativamente en la calidad de la traducción final, tal y como pudieron comprobar los propios estudiantes. Así pues,

incorporar nuevas fuentes documentales lingüísticas y terminológicas, y explorar las posibilidades que ofrecen al futuro traductor, tanto en la fase de reexpresión como en la de revisión, es también un aspecto fundamental en la formación en traducción inversa.

Siguiendo estas pautas, resultó muy gratificante comprobar que se podía responder en gran medida a las necesidades formativas de los estudiantes en traducción inversa y orientarlos en su preparación para afrontar satisfactoriamente las demandas del mercado profesional de la traducción.

7. BIBLIOGRAFÍA

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004). *Libro Blanco. Título del Grado en Traducción e Interpretación*. Recuperado el 10 Octubre, 2019 de http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf.

Albaladejo Martínez, J. A. (2007). Didáctica de la traducción: problemas y propuestas aplicadas a la traducción económica. En J. A. Albaladejo Martínez, D. Gallego Hernández & M. Tolosa igualada (Eds.), *La didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica* (pp. 265-278). Alicante: Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante.

Alcarazo López, N. & López Fernández, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en clase de ELE. *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26, s. p. Recuperado el 22 Diciembre, 2019 de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:35562027-c807-4b7c-b916-69e3956baac9/2014-redele-26-00alcarazo-lopez-pdf.pdf>.

Asociación de Universidades del Estado Español con Titulaciones Oficiales de Traducción e Interpretación (AUnETI) (2021). Página web oficial. Recuperado el 4 Febrero, 2021 de <http://auneti.org/conferencia-centros-traduccion-e-interpretacion-ccduti/ccduti>.

Bordet, G. (2014). Quand traduire c'est décider : ce que l'interprétation des régularités statistiques d'un corpus peut apporter à la traduction spécialisée. *ASp*, 66, 103-119. Recuperado el 25 Noviembre, 2020 de <https://journals.openedition.org/asp/4594>.

Candel-Mora, M. A. & Vargas-Sierra, C. (2013). An Analysis of Research Production in Corpus Linguistics Applied to Translation. *Procedia. Social and Behavioral*

Sciences, 95, 317-324. Recuperado el 7 Diciembre, 2020 de <https://core.ac.uk/reader/18587160>.

Cómitre Narváez, I. (2003). La enseñanza de la traducción inversa (español-francés): realidad profesional y desafío didáctico. En R. Muñoz Martín (Ed.), *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003* (pp. 383-389). Granada: AIETI.

Contreras García, L. & Turrión, M. (2013). Inversa traducción en la Europea Comisión. *Panacea@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 14(38), 265-274. Recuperado el 3 Diciembre, 2020 de http://www.tremedica.org/panacea/PanaceaPDFs/Panacea38_Diciembre2013.pdf.

Corpas Pastor, G. (2001). Compilación de un corpus ad hoc para la enseñanza de la traducción inversa especializada. *TRANS. Revista de traductología*, 5, 155-184. Recuperado el 22 Mayo, 2019 de http://www.trans.uma.es/Trans_5/t5_155-184_GCorpas.pdf.

Cuéllar Lázaro, C. (2005). La traducción y el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lebende Sprachen*, 2, 52-57.

Enríquez-Aranda, M. (2018). La orientación a la práctica profesional de la traducción de textos jurídicos y la traducción jurada: la formación para la profesión. En M. T. Barceló Martínez y C. Velasco Rengel (Eds.), *Evaluación, direccionalidad y orientación profesional en los estudios de Traducción e Interpretación* (pp.77-91). Benalmádena: EDA Libros.

Gallego Hernández, D. (2014). A vueltas con la traducción inversa especializada en el ámbito profesional. Un estudio basado en encuestas. *TRANS. Revista de Traductología*, 18, 229-238. Recuperado el 1 Octubre, 2019 de <https://www.revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3255/3005>.

García Contreras, L. & Turrión, M. (2013). Inversa traducción en la Europea Comisión. *Panacea@. Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 14(38), 265-274. Recuperado el 23 Febrero, 2018 de http://www.tremedica.org/panacea/PanaceaPDFs/Panacea38_Diciembre2013.pdf.

García Luque, F. (2018). Direccionalidad, orientación profesional y procedimientos de evaluación en los estudios de Grado en Traducción e Interpretación. En M. T. Barceló Martínez & C. Velasco Rengel (Eds.), *Evaluación, direccionalidad y orientación profesional en los estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 19-32). Benalmádena: EDA Libros.

García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermenēus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 113-140. Recuperado el 14 Enero, 2020 de <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6083>.

García Yebra, V. (1983). *En torno a la traducción*. Madrid: Gredos.

Horcas-Rufián, S. & Kelly, D. (2020). Inverse (A-B/C) translation education in Spain under the EHEA. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 28(2), 300-319.

Kelly, D. (1997). La enseñanza de la traducción inversa de «textos generales»: consideraciones metodológicas. En R. Martín-Gaitero & M. Á. Vega-Cernuda (Auts.), *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción. Actas de los I Encuentros Complutenses en Torno a la Traducción* (pp. 175-183). Madrid: Universidad Complutense.

Kelly, D., Martín, A., Nobs M. L., Sánchez, D. & Way, C. (Eds.) (2003). *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio.

Lorenzo, M. P. (1999). La seguridad del traductor profesional en la traducción a una lengua extranjera. En G. Hansen (Ed.), *Probing the process in translation: methods and results* (pp. 21-134). Copenhague: Samfundslitteratur.

Masseau, P. (2013). La traducción inversa en el grado de traducción: ¿un mal necesario? En M. T. Tortosa Ibáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), *XI Jornada de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica* (pp. 282-295). Alicante: Universidad de Alicante.

Mraček, D. (2018). Inverse translation: the more challenging direction. *Linguistica Pragensia*, 2, 202-221. Recuperado el 16 Febrero, 2021 de https://linguisticapragensia.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/David_Mracek_202-221.pdf.

Muñoz-Miquel, A. (2015). El desarrollo de la competencia traductora a través de la socialización con el experto en la materia: una experiencia didáctica. *The Journal of Specialised Translation*, 23, 333-351. Recuperado el 20 Marzo, 2020 de https://www.jostrans.org/issue23/art_munoz.php.

Newmark, P. (1992). *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra.

Ortega Arjonilla, E. & Fuentes Morán, M. T. (2017). Esbozo de una cartografía de los estudios de traducción e interpretación en la universidad española (versión 2.0

- datos de 2017). En E. Ortega Arjonilla, A. B. Martínez López & F. García Luque (Eds.), *Cartografía de la traducción, la interpretación y las industrias de la lengua. Mundo profesional y formación académica: interrogantes y desafíos* (pp. 25-69). Granada: Comares.

PACTE (2003). Building a translation competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: perspectives in process oriented research* (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.

PACTE (2005). Primeros resultados de un experimento sobre la competencia traductora. En M. L. Romana García (Coord.), *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación). Formación, investigación y profesión* (pp. 573-587). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.

PACTE (2009). Results of the validation of the PACTE translation competence model: acceptability and decision making. *Across Languages and Cultures*, vol. 10, n.º 2, 207-230. Recuperado el 7 Mayo, 2021 de <https://akjournals.com/view/journals/084/10/2/article-p207.xml>.

Parra-Galiano, S. (2018). Norma internacional ISO 17100:2015 para servicios de traducción como orientación profesional en los Grados en Traducción e Interpretación. En M. T. Barceló Martínez y C. Velasco Rengel (Eds.), *Evaluación, direccionalidad y orientación profesional en los estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 57-75). Benalmádena: EDA Libros.

Pérez Macías, L. (2017). La traducción inversa en la formación universitaria de los traductores en España. *Tonos Digital*, 32, 1-30. Recuperado el 15 Noviembre, 2020 de <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1644/902>.

Pintado Gutiérrez, L. (2020). Inverse translation and the language student: a case study. *CercleS*, 10(1), 171-193.

Rodríguez-Inés, P. & Fox, O. (2018). Reconciling Institutional and Professional Requirements in the Specialized Inverse Translation Class-A Case Study. *META. Journal des Traducteurs/Translators' Journal*, 63(1), 47-71. Recuperado el 19 Febrero, 2021 de <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2018-v63-n1-meta03890/1050514ar.pdf>.

Roiss, S. (2001). El mercado de la traducción inversa en España. Un estudio estadístico. *Hermenēus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 1-10. Recuperado el 2 Octubre, 2018 de <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6100>.

Sánchez Ramos, M. del M. (2017). Compilación y análisis de un corpus *ad hoc* como herramienta de documentación electrónica en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (TISP). *Estudios de Traducción*, 7, 177-190. Recuperado el 10 Abril, 2021 de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESTR/article/view/57455/51756>.

Trainor, P. (2004). *Traducción inversa: una realidad*. *Trans. Revista de Traductología*, 8, 53-60. Recuperado el 15 Mayo, 2019 de <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/2963/2754>.

Yuste Frías, J. (2005). Didáctica de la traducción inversa español-francés: el fin justifica los medios. En J. Yuste Frías & A. Álvarez Lugrís (Eds.), *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión* (pp. 147-170). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Vigier-Moreno, F. J. (2019). Corpus-assisted translation of specialised texts into the L2 From the classroom to professional practice. *Trans-kom*, 12[1], 90-106. Recuperado el 10 Abril, 2021 de https://www.trans-kom.eu/bd12nr01/trans-kom_12_01_07_Vigier_L2.20190816.pdf.

Wimmer, S. (2011). *El proceso de la traducción especializada inversa: modelo, validación empírica y aplicación didáctica*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral. Recuperado el 20 Abril, 2019 de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/42307/sw1de1.pdf?sequence=1>.