

09

Fecha de presentación: diciembre, 2021

Fecha de aceptación: marzo, 2022

Fecha de publicación: mayo, 2022

EL ENFOQUE POR TAREAS: DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES.

THE TASK-BASED APPROACH: FROM LANGUAGE TEACHING TO TRANSLATOR TRAINING.

Yunet Mendez Caballero¹

E-mail: yunetmendez3@gmail.com, ymendez@flex.uh.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6215-8589>

¹Universidad de La Habana, Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Mendez Caballero, Y. (2022). El enfoque por tareas: de la enseñanza de lenguas a la formación de traductores. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 85-93.

RESUMEN

La didáctica de la traducción ha pasado por un proceso de transformaciones. Mientras que hace años imperaban los enfoques en los que se resaltaba la figura del profesor como transmisor de conocimientos, actualmente ya existe una variedad de propuestas para la enseñanza de la traducción, en las que los estudiantes desempeñan el papel más importante. Una de esas propuestas es el enfoque por tareas, el cual surgió en la enseñanza de lenguas extranjeras pero que ha tenido gran recepción entre los docentes que imparten la traducción. Este es un enfoque cuyas características representan beneficios para la formación de traductores y que se puede aplicar, especialmente en los niveles iniciales. En este trabajo se hace referencia, primeramente, al enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras y, posteriormente, se abordarán las características de este en la enseñanza de la traducción.

Palabras clave: didáctica, enfoque por tareas, enseñanza de lenguas extranjeras, formación de traductores

ABSTRACT

Translation didactics has undergone a process of transformation. While years ago, approaches that emphasized the role of the teacher as a transmitter of knowledge prevailed, there are now a variety of proposals for teaching translation, in which students play the most important role. One of these proposals is the task-based approach, which emerged in the teaching of foreign languages but has been very well received by teachers of translation. This is an approach whose characteristics represent benefits for translator training and which can be applied, especially at the initial levels. In this paper, reference is made, first, to the task-based approach in foreign language teaching and, subsequently, the characteristics of this approach in the teaching of translation will be discussed.

Keywords: didactics, task-based approach, foreign language teaching, translator training.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la presencia de traductores profesionales que apoyen el desarrollo y expansión de las relaciones culturales, comerciales, turísticas, etc. es cada vez más evidente y necesaria. Es por ello que la enseñanza de la traducción está en constante evolución y cambio para asegurar que los futuros traductores sean tan competentes como lo requiere el mercado laboral.

La enseñanza de la traducción, al igual que la metodología de otras disciplinas, ha evolucionado con el transcurso del tiempo y se ha enriquecido con aportes de otras áreas del saber. Hurtado (2019) realiza un análisis sobre el desarrollo que ha experimentado la didáctica de la traducción y comenta:

Se han dado varios enfoques, que han evolucionado desde planteamientos transmisionistas y prescriptivistas centrados en el profesor y en el producto de la traducción a enfoques, más acordes con planteamientos pedagógicos actuales, centrados en el desarrollo del proceso traductor y en el aprendizaje del estudiante, que consideran a este el protagonista del acto didáctico. (p. 54)

La formación de traductores, por tanto, ha adquirido otros matices en los que se resaltan aspectos como el contexto, la función del texto, el receptor de la traducción, etc. Además, los roles del profesor y los estudiantes han cambiado, de forma que el profesor ha pasado a ser un facilitador o mediador y los estudiantes entes más activos en la construcción de sus conocimientos.

González (2004) comenta sobre estos cambios:

there seems to be a need to take a step forward and move from an exclusively text and teacher-centred approach to translation training to one that includes the students and their different backgrounds and learning styles on the one hand, and updated pedagogical tools and techniques to improve their translation competence and performance on the other. (p. 5)

Vega et al. (2021) realizan un análisis de los principales enfoques propuestos por Kelly (2009) para la enseñanza de la traducción, dentro de los cuales se encuentran:

- Approach by learning objectives
- Functionalist approach
- Translation process-centered approach
- Cognitive and psycholinguistic approach
- Situational approach
- Task-based approach

- Approach based on the balance between conscious analysis and subliminal discovery and assimilation
- Socio-constructivist approach

Además de estos enfoques es necesario mencionar el enfoque por proyectos, el cual está muy asociado al enfoque por tareas. Esta relación está dada porque en ambos enfoques los estudiantes aprenden mientras realizan las tareas o las actividades que forman parte del proyecto de traducción. Sus diferencias, no obstante, radican en el tiempo que se dedica a la resolución de las actividades, pues en el enfoque por tareas generalmente se desarrollan en clase o se indican como trabajo independiente para entregar o discutir en la clase siguiente, mientras que en el enfoque por proyectos las actividades pueden tomar varias semanas o incluso ser entregadas al final del curso o semestre. También plantea Hurtado (2019, p. 61) sobre este particular que “la longitud y el número de tareas pueden variar. En este sentido, el proyecto globaliza diversos objetivos de aprendizaje y tiene una mayor secuenciación de tareas”. Asimismo es diferente el grado de dificultad de las actividades que realizan los estudiantes en uno u otro enfoque. Galán-Mañas (2007, p. 32) refiere sobre este punto que aunque en comparación con el enfoque por tareas, el enfoque por proyectos “funciona de la misma manera, el alumno tiene que desarrollar productos más complejos y generalmente reales, por lo que se adecua mejor a los niveles avanzados”.

Otro de los enfoques que es necesario mencionar es el enfoque por competencias, el cual ha ganado cada vez más terreno desde que se creó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a raíz del Proceso de Bolonia en 1999.

Cada uno de estos enfoques tiene aspectos positivos que aportan a la preparación de los estudiantes, depende entonces de los docentes escoger aquel que ofrece mejores oportunidades de lograr sus objetivos y se adecue a las características de los estudiantes y al currículo de cada institución universitaria.

En este trabajo se hace especial referencia al enfoque por tareas, ya que en opinión de la autora de este artículo, este enfoque constituye una opción válida para organizar la docencia de la traducción en nuestro país. En Cuba, a diferencia de otros países, como por ejemplo, en Europa, no existe una Licenciatura en Traducción e Interpretación, sino diferentes licenciaturas: en Lengua Alemana, en Lengua Inglesa, en Lengua Rusa y en Lengua Francesa. A partir del Plan de Estudios E de estas licenciaturas, cuando los estudiantes arriban a su séptimo semestre se dividen en dos perfiles: los que terminarán la carrera en el perfil de lingüística y didáctica, y los que lo harán en el de

traducción e interpretación. En otros países, en cambio, sí existen estudios de nivel superior titulados Grado en Traducción o Licenciatura en Traducción e Interpretación, en dependencia del país del que se trate. Para ingresar a estas carreras, por ejemplo en la Universidad Autónoma de Barcelona, en España, se exige que los interesados cuenten con un certificado que acredite un dominio del idioma B (francés o alemán) correspondiente al B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y un B2 para el caso del inglés. En la Universidad de Leipzig, Alemania, es necesario tener un nivel B2 en el caso del inglés y B1 en el caso del francés y el español. En Cuba, en cambio, no es un requisito tener conocimiento del idioma extranjero para poder ingresar a una carrera de lenguas. Los estudiantes cubanos, por tanto, primeramente deben cursar seis semestres aprendiendo la lengua extranjera para luego comenzar con las asignaturas de traducción e interpretación a partir del séptimo semestre, una vez que ingresen al perfil que se mencionó anteriormente. Atendiendo a estas condiciones y a juicio de la autora de este artículo, el enfoque por tareas puede ser una opción adecuada para diseñar la docencia de la traducción en nuestras universidades, ya que de acuerdo a sus características, este puede funcionar exitosamente con las particularidades de los planes de estudios y de los estudiantes cubanos.

En este artículo, por tanto, se aborda brevemente qué es el enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras y posteriormente se resaltan aspectos relevantes de este enfoque en la formación de traductores.

DESARROLLO

Enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas

Este enfoque se desarrolló inicialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras y se basa en la actividad o tarea comunicativa. En sus inicios, este enfoque constituyó una alternativa “para dotar al enfoque comunicativo de una unidad de organización cualitativamente diferente al contenido estructural/nocional-funcional” (Zanón, 1990, p. 2). En palabras de Zanón (1990), el enfoque comunicativo adolecía de una separación entre contenidos y metodología que llevó a la búsqueda de un currículo de lenguas extranjeras en el que estos elementos estuvieran imbricados. Fue entonces que surgieron propuestas en las que se reivindicó “la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Zanón, 1990, p. 3).

Surgió así el enfoque por tareas en la clase de lenguas extranjeras, en el cual es posible interrelacionar los

objetivos, el contenido, los medios y la evaluación dentro de un diseño didáctico.

Este enfoque, como su nombre lo indica, se sustenta en la utilización de tareas para organizar todo el curso o semestre. En opinión de Nunan (2004, p. 1), el enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas ha fortalecido los siguientes principios y prácticas:

- A needs-based approach to content selection.
- An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
- The introduction of authentic texts into the learning situation.
- The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself.
- An enhancement of the learner’s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
- The linking of classroom language learning with language use outside the classroom.

A partir de la resolución de las tareas se potencia además la autonomía de los estudiantes, y la forma en que se transmiten los contenidos se sustenta en una secuenciación que permite que se hagan ajustes según las características del grupo de aprendientes. Además, los docentes tienen la posibilidad de valorar sistemáticamente la evolución del estudiantado.

También, en este enfoque se reordenan los roles del profesor y los estudiantes, de forma que estos últimos pasan al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo se propicia la negociación entre los estudiantes y el profesor, y se dota a los estudiantes de mayor autonomía y, por tanto, de mayor responsabilidad. Acerca del papel de los estudiantes en este enfoque argumenta Nunan (2004, p. 10):

The active involvement of the learner is therefore central to the approach, and a rubric that conveniently captures the active, experiential nature of the process is ‘learning by doing’. In this, it contrasts with a ‘transmission’ approach to education in which the learner acquires knowledge passively from the teacher.

En este enfoque la tarea constituye el elemento vertebrador del sistema, de ahí que algunos autores la hayan definido:

Nunan (1989), por ejemplo, ofrece la siguiente definición:

es una parte del trabajo en clase la que involucra a los aprendices en la comprensión, manipulación,

producción e interacción en la lengua que se está aprendiendo, mientras se centra la atención principalmente en el significado y no en la forma. “La tarea” debe tener un sentido de complejidad, siendo capaz de permanecer por sí misma como un acto comunicativo. (p. 224)

Atendiendo a las propuestas de algunos autores, Zanon (1990) señaló las características que deben tener las tareas: ser representativas de procesos de comunicación de la vida real, ser identificables como una unidad de actividad en el aula, estar dirigidas intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y estar diseñadas con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Nunan (2004), por otra parte, ofrece una distinción entre tareas del mundo real y tareas pedagógicas: “target tasks, as the name implies, refer to uses of language in the world beyond the classroom; pedagogical tasks are those that occur in the classroom”. (p. 1)

Otras clasificaciones, en cambio, mencionan tareas previas y derivadas. Lo que está claro es que independientemente del nombre que se les asigne, muchos autores coinciden en valorar que existen tareas que se realizan antes de cumplir con la tarea final, que es la que generalmente reúne ciertas características que exige que los estudiantes hayan desarrollado varias habilidades a medida que realizan las tareas anteriores.

En cuanto a los tipos de tareas existen numerosas propuestas. Entre estas es posible hacer referencia a los tres tipos principales mencionados por Prabhu (1987): information gap, reasoning gap y opinion gap. Otra visión al respecto es la que propuso Pattison (1987), en la que describió siete tipos de tareas y actividades: preguntas y respuestas, diálogos y juegos de roles, actividades de enlazar, estrategias de comunicación, imágenes e historias con imágenes, acertijos y problemas, y discusiones y decisiones.

Con el enfoque por tareas es posible además la aplicación de distintos modos de aprendizaje o learning modes, como los denomina Nunan (2004). De acuerdo con este autor, “learning mode refers to whether the learner is operating on an individual or a group basis”. (Nunan, 2004, p. 71). Las tareas se pueden desarrollar de forma individual, por parejas o grupos. Por tanto, existe la posibilidad de que el trabajo de los estudiantes sea tanto de tipo colaborativo como cooperativo. Esto a su vez contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades como el trabajo en equipo, la capacidad de defender sus posturas frente a otros y llegar a acuerdos con el resto de los compañeros con los que realizan las tareas.

Igualmente importante es la forma en la que se secuencian las tareas. Se propone que se deben organizar las actividades de clase desde los contenidos más sencillos hasta los más complejos y desde lo conocido hasta lo desconocido, para de esa manera ir poniendo cada vez más conocimiento a disposición de los estudiantes. Asimismo resulta conveniente introducir tareas de ejercitación de lo ya aprendido para que los estudiantes afiancen aquello que ya recibieron.

Nunan (2004, pp. 35-37), además, propone una serie de principios a considerar al aplicar el enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas:

1. Scaffolding: Lessons and materials should provide supporting frameworks within which the learning takes place. At the beginning of the learning process, learners should not be expected to produce language that has not been introduced either explicitly or implicitly.
2. Task dependency: Within a lesson, one task should grow out of, and build upon, the ones that have gone before.
3. Recycling: Recycling language maximizes opportunities for learning and activates the ‘organic’ learning principle.
4. Active learning: Learners learn best by actively using the language they are learning.
5. Integration: Learners should be taught in ways that make clear the relationships between linguistic form, communicative function and semantic meaning.
6. Reproduction to creation: Learners should be encouraged to move from reproductive to creative language use.
7. Reflection: Learners should be given opportunities to reflect on what they have learned and how well they are doing.

En cuanto a la evaluación dentro del enfoque por tareas se plantea que esta puede ocurrir de parte del profesor, de los compañeros de clase o por el propio estudiante. Sobre este particular comenta Hurtado (1999, p. 50) que la evaluación “concierne al estudiante pero también al profesor (que evalúa su enseñanza)”. Con esto se pretende motivar la autonomía de los estudiantes y prestar atención tanto a los resultados como al proceso de aprendizaje. El enfoque permite, por tanto, evaluar no solo el desempeño de los aprendientes al final del curso, sino en cada una de las tareas. Esto facilita que los estudiantes estén al tanto de sus avances o retrocesos.

Acercas de la evaluación argumenta Nunan (2004, p. 164) que esta siempre debe caracterizarse por los siguientes aspectos:

- involve the direct assessment of student performance
- be criterion-referenced
- focus on the attainment of specific objectives rather than trying to assess general proficiency
- be formative in nature.

El enfoque por tareas, por consiguiente, constituye un sistema que engloba los objetivos, contenidos, medios y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y por tanto, contribuye a que se logre una mejor preparación de los estudiantes, pues se fomenta su autonomía, se potencia la evaluación crítica y autocrítica y la retroalimentación constante entre profesores y estudiantes acerca de las tareas que son desarrolladas.

Enfoque por tareas en la enseñanza de la traducción

Una de las primeras aplicaciones del enfoque por tareas a la enseñanza de la traducción fue la de Hurtado (1999). En la formación de traductores el objetivo principal es desarrollar en los estudiantes la competencia de traducción, mientras que en la enseñanza de lenguas es desarrollar la competencia comunicativa.

De acuerdo con Canale & Swain (1980), la competencia comunicativa se compone de varias dimensiones: la competencia lingüística, la socio-lingüística, la discursiva y la estratégica. En cambio, PACTE (2005) define la competencia de traducción de la siguiente manera:

Translation competence is considered to be the underlying knowledge system needed to translate and has four distinctive characteristics: (1) it is expert knowledge and not possessed by all bilinguals; (2) it is basically procedural knowledge (and not declarative); (3) it is made up of various interrelated sub-competencies; (4) the strategic component is very important, as it is in all procedural knowledge. (p. 610)

PACTE (2005) plantea que la competencia de traducción está formada por componentes psicofisiológicos y por cinco subcompetencias: la bilingüe, la extralingüística, la de conocimientos acerca de la traducción, la instrumental y la estratégica. Por ende, aunque en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la formación de traductores se aplique el mismo enfoque, necesariamente habrá diferencias, pues los objetivos que se persiguen no son los mismos. Sobre este tema opina González (2004, p. 11): "The approaches cannot be identical because translation competence goes beyond language learning and has different objectives".

A decir de Hurtado (1999), todo proceso de enseñanza demanda el diseño de su enfoque didáctico, lo cual

implica plantear los objetivos que se persiguen, los métodos que se utilizarán, los medios que se emplearán, cómo será la evaluación, la planificación del curso y de las unidades didácticas. Atendiendo al planteamiento de Hurtado (1999), el enfoque por tareas se presenta como una variante para organizar también la formación de traductores. Para ello, Hurtado (1999, p. 45) considera que en la enseñanza de la traducción primeramente se deben tener presentes ciertos aspectos:

- Incorporar una concepción integradora de la traducción (texto, acto de comunicación y proceso mental).
- Incorporar una concepción de la competencia traductora como un conjunto de subcompetencias.
- Considerar la adquisición de la competencia traductora como un proceso de evolución e integración de las subcompetencias que la integran.
- Incorporar una metodología centrada en el estudiante, que le haga descubrir los principios que ha de observar para desarrollar correctamente: el proceso traductor, utilizar sus propias estrategias y ser responsable de su aprendizaje.
- Incorporar cambios en el papel del profesor y en la función meramente sancionadora de la evaluación, concediendo un papel más activo a los estudiantes.

El enfoque por tareas, en el caso específico de la formación de traductores, favorece el cumplimiento de tales parámetros, ya que abarca los elementos importantes de un diseño didáctico. Además, a pesar de que este enfoque implica una planificación previa que empieza con el diseño de los objetivos de aprendizaje, también reviste cierta flexibilidad. Esto se debe a la posibilidad de intercambio constante entre profesores y estudiantes a medida que se realizan las tareas. Además, al incorporar la evaluación como parte de todo el proceso y no solo en la culminación de este, es posible realizar cambios en la secuenciación de los contenidos y ajustar los elementos atendiendo a las características del grupo de aprendientes. Por consiguiente, se favorece que los estudiantes adquieran las diferentes subcompetencias necesarias para desarrollar la competencia de traducción.

Los objetivos de aprendizaje constituyen el primer elemento a definir al aplicar el enfoque por tareas en la enseñanza de la traducción. Sobre la relevancia de este aspecto plantea Kelly (2005):

El primer paso para la comunicación entre el profesor o la institución académica y el estudiante, entre formador y alumno consiste en dejar claramente establecidos por escrito los objetivos de aprendizaje. A esta tarea, por lo tanto, hay que dedicarle reflexión y atención. Hay una regla básica: los objetivos han de exponerse de

manera que los estudiantes los entiendan sin dificultad. Asimismo han de enunciarse desde la perspectiva del alumno y en tiempo verbal de futuro. Los objetivos tienen que ser realistas (alcanzables para el estudiante) y evaluables. Téngase presente que constituyen la base de los contenidos del curso, de la metodología de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del aprendizaje del alumno. Es igualmente importante tener en cuenta que los objetivos han de dar una pauta clara del nivel de logro que se pretende en cada caso. (p. 36)

De acuerdo con Delisle (1993), un objetivo de aprendizaje es la descripción de lo que se persigue con una actividad pedagógica y establece qué cambios deberá experimentar el estudiante.

La formulación de objetivos de aprendizaje comprende dos fases: la formulación de objetivos generales y la de objetivos específicos (Delisle, 1998). Los generales se enuncian desde el punto de vista del profesor y hacen referencia a los resultados que se han de alcanzar en un proceso de aprendizaje dentro de un programa de estudios o una clase; con estos se describe, por tanto, el nivel de formación al que se espera que arribe el estudiante. Los objetivos específicos, en cambio, describen del modo más preciso posible los resultados a que debe conducir una o varias actividades pedagógicas en el marco de un programa de estudios o de un curso (Delisle, 1993). Estos se formulan desde el punto de vista del estudiante y señalan lo que este deberá ser capaz de hacer una vez que termine su aprendizaje.

Es opinión de la autora de este artículo a partir de sus experiencias como docente que en la enseñanza de la traducción es importante vincular los objetivos educativos con la competencia de traducción y sus subcompetencias. De esa forma se asegura que los contenidos que se imparten tributen a desarrollar las habilidades que los estudiantes necesitan para desempeñarse en el futuro como traductores profesionales.

Un ejemplo de cómo lograr esto lo presentó Hurtado (1996) cuando propuso cuatro bloques de objetivos para la enseñanza de la traducción:

Objetivo metodológico: con este se pretende efectuar un correcto desarrollo del proceso traductor y lograr la equivalencia traductora adecuada en cada caso. Este objetivo sirve para captar las estrategias y principios básicos.

Objetivo contrastivo: este define la búsqueda de soluciones para las diferencias entre las dos lenguas de trabajo.

Objetivo profesional: con este se hace hincapié en el estilo de trabajo del traductor profesional.

Objetivo textual: se refiere a la definición de los diversos problemas de traducción según los funcionamientos textuales.

Hurtado (1999) resalta que dichos objetivos se relacionan con las subcompetencias que componen la competencia de traducción, y con la consecución de ellos se pretende desarrollar también de manera imbricada cada una de las subcompetencias.

A partir de las características de las tareas, mencionadas por Zanón (1990), Hurtado (1999, p. 53) presenta la siguiente definición de la tarea dentro de la enseñanza de la traducción: “unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo”.

González (2004) también define la tarea como “a chain of activities with the same global aim and a final product”. (p. 23)

Vega et al. (2021) hacen referencia a las tareas integradoras en traducción y plantean:

They are defined as communicative, developmental and interdisciplinary activities that conceive the translation exercise from the problematization and application of solution-conscious strategies. They have a specific objective, content, procedures and evaluation. The tasks must clearly evidence the specific objective, which must be integrative, since it includes associated knowledge, skill and value. (p. 13)

Sobre las tareas de traducción se recomienda que estas reflejen, en la medida de lo posible, la realidad del mundo laboral, por lo que deben simular situaciones que los futuros traductores puedan enfrentar en sus vidas profesionales. Al respecto comenta González (2004, p. 19): “activities, tasks or projects that imitate professional assignments, or that take the professional world into the classroom are real ‘life’ activities and should also be included in the curriculum”.

Asimismo resalta Hurtado (2015) que las tareas “can be performed in or outside classrooms, with or without guidance, individually or in groups (pairs, teams, etc.). They differ according to the nature of the competence (or indicator) and learning objectives involved”. (p. 264)

Atendiendo a la distinción hecha por Nunan (2004) en cuanto a tareas del mundo real y tareas pedagógicas, en el caso de la traducción es posible identificar al encargo de traducción simulado y al proyecto de traducción como tareas del mundo real, mientras que el resto de las tareas que contribuyen a desarrollar las competencias que

permiten cumplir con la tarea final, pueden ser consideradas como tareas pedagógicas.

Li (2013, pp. 10-11) propone las características que deben tener las tareas de traducción:

here is a real or perceived need for translation of the chosen text;

the task is an authentic or simulated translation assignment;

the task should activate the use of a wide range of translation competencies;

students should be encouraged to aim at task completion;

the assessment should address both the outcome and process of the task.

Entre las tareas que se pueden realizar en la clase de traducción se pueden mencionar la búsqueda de textos paralelos, la identificación de problemas de traducción, la selección de terminología de difícil traducción, justificar soluciones de traducción, explicar la búsqueda de documentación, proponer soluciones a problemas de traducción detectados, etc. Sin embargo, la tarea por excelencia y a la que todas las anteriores tributan, es la traducción de textos. Para este tipo de tareas se puede recurrir a un encargo de traducción genuino o a uno simulado. El genuino implica desafíos que no siempre se pueden superar en el ámbito académico y por lo tanto no se avienen del todo a las características de un curso. Primeramente porque no siempre el profesor puede tener acceso a un verdadero encargo de traducción con un cliente real, y en segundo lugar porque

translation projects often come with deadlines, which in general do not allow for much turn-around time. This makes it difficult to fit the project into a scheduled course. Besides, a real translation project demands quality assurance, which the students alone may not be able to deliver. Consequently, the teacher is often obliged to act as the final quality controller, and this may be too demanding both in terms of time and energy. (Li, 2013, p. 11)

Es por ello que cada vez se usa con más frecuencia en todos los centros formadores de traductores el encargo de traducción simulado. Estos tienen las mismas características de un encargo genuino, solamente se diferencian en que no existe un cliente real, pero los estudiantes reciben el encargo de traducción de parte del profesor y atendiendo a este, los estudiantes deben realizar la traducción.

Según Nord (2011), el encargo de traducción tiene que contener informaciones acerca de todas las dimensiones del texto de llegada, también conocido como texto

traducido: informaciones acerca de los elementos externos al texto tales como el emisor, el receptor, el lugar, la hora, el medio, la función textual, así como informaciones sobre elementos internos del texto que les interese, ya sea al cliente o a los receptores del texto de llegada.

Con base en el encargo de traducción los estudiantes podrán entonces decidir qué técnicas de traducción aplicar para solucionar los problemas que presente el texto y cumplir con las expectativas de la persona que encargó la traducción. Por lo tanto, el encargo de traducción constituye una tarea didáctica que facilita que el profesor pueda recrear en clase situaciones de la vida cotidiana, que por un lado preparan al estudiante para su futuro desempeño laboral, y por el otro, le permiten al profesor potenciar el trabajo en aquellos aspectos en los que quizás los estudiantes no han mostrado el avance deseado. Li (2013, p. 12) también resalta los beneficios al comentar: "One advantage of simulated tasks over authentic ones is that the teachers can tailor-make them to suit the purpose of teaching and the levels of the students."

Ya que la traducción implica necesariamente el trabajo con textos, también resulta muy importante escoger bien aquellos que serán traducidos por los estudiantes. Nord (2011) incluso propone que, de ser posible, se trabaje con el texto en su formato original, o sea, con el tipo de letras original, o acompañado de las ilustraciones, si es que ese es el caso, etc. Es recomendable además trabajar en clase con aquellos textos que sean usuales en el mercado laboral en el que se desempeñarán los estudiantes una vez que se gradúen. De esa forma se asegura que los estudiantes ya dominen los aspectos relacionados con la estructura de los mismos, el tipo de lenguaje y terminología que se utiliza, y estén más preparados para enfrentarse a su traducción.

Sobre la selección de los textos comenta además Hurtado (2015):

texts to be translated must be pedagogically useful, in other words, contain various prototypical translation problems or the specific problems students are to work on. It is important that texts be authentic, although they may sometimes be adapted for teaching purposes (summarized, modified in terms of wording or cultural references, etc.). (p. 264)

Son diversas las consideraciones esgrimidas por diferentes autores acerca de las características de los textos, ya sea si se trata de textos para clases de iniciación a la traducción o para los niveles avanzados; o si son textos para las clases de traducción general o la especializada, etc. Sin embargo, es posible decir que existe cierto consenso en considerar la dificultad del texto como uno de los

aspectos que no se puede perder de vista. Al respecto opina Kussmaul (1995):

students should be able to take a positive attitude toward their task. They should like their text (and maybe their teacher) or at least should like translating it. The problem must not appear too big for them, nor too simple either. As teachers, we should take care to select texts with an appropriate degree of difficulty for the specific stage of translator training. (p. 156)

Como se había mencionado anteriormente, en el enfoque por tareas también se contempla la evaluación como otro de los elementos a tener en cuenta. Lo beneficioso de esta postura radica en que las actividades evaluativas no necesariamente se incluyen solo al final del curso o semestre, sino que se aboga por aplicar una evaluación formativa o continua que permita la obtención de información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende, del desempeño de los estudiantes a medida que desarrollan las tareas. Naturalmente, esto exige un intercambio constante entre profesores y estudiantes para asegurar que las correcciones o adaptaciones pertinentes al diseño didáctico puedan hacerse atendiendo a la realidad del grupo de estudiantes.

La autora de este artículo coincide con Hurtado (2015) al plantear que el enfoque por tareas en la enseñanza de la traducción constituye una buena opción para la formación de los estudiantes. Los principales aspectos que distinguen a este enfoque, de acuerdo con Hurtado (2015, p. 276), son los siguientes:

It makes generating situations related to professional activity and carrying out authentic tasks possible;

It provides an active methodology centered on students, in which they learn to translate by performing tasks;

It leads to a form of teaching that revolves around working through processes. Preparatory tasks enable students to assimilate the processes they must activate to successfully complete the final task ahead of them. They grasp principles, learn to solve problems and acquire strategies to that end;

It provides a flexible curriculum design framework that is open to modifications and student participation;

It allows for elements of training methodologies such as problem-based learning, case studies, cooperative learning and situated learning to be integrated into task design.

La autora de este trabajo comparte asimismo la postura de Galán-Mañas (2007) cuando destaca que la gran aceptación del enfoque por tareas se debe a que se

sustenta en principios que promueven que para el aprendizaje es más importante el proceso que el producto.

CONCLUSIONES

El enfoque por tareas, a pesar de haberse utilizado inicialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, ha constituido también en la enseñanza de la traducción un marco metodológico adecuado para la adquisición y desarrollo de la competencia de traducción de los estudiantes.

Este enfoque aúna los elementos clave de un diseño metodológico y por ello ha sido aplicado en diferentes contextos académicos en los que se imparte la traducción, tanto general como especializada. Su eje central, la tarea, posibilita la impartición de contenidos de forma tal que los estudiantes aprenden mientras hacen, y esto aumenta su autonomía, a la vez que los hace conscientes de su propio proceso de aprendizaje. El diseño de los objetivos de aprendizaje, combinado con el papel de la evaluación, hacen que el enfoque gane en flexibilidad y se le puedan hacer ajustes o adaptaciones, en caso de ser necesarios.

Este enfoque es muy adecuado para los niveles iniciales, y por lo tanto también para la enseñanza de la traducción en las universidades cubanas. Esto no significa, no obstante, que no pueda aplicarse también en contextos más avanzados. Lo cierto es que constituye un ejemplo de cómo la didáctica de la traducción se ha enriquecido a partir de los aportes de otras disciplinas, y de cómo ha evolucionado hasta visiones más contemporáneas en las que se potencia el rol de los estudiantes en su proceso formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle d'anglais vers le français*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1998). Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En, I. García Izquierdo & J. Verdegal (eds.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. (pp. 13-44). Universitat Jaume I.
- Galán-Mañas, A. (2007). La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 27-57.

- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, tasks and projects*. John Benjamins B.V
- Hurtado, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología. En, *La enseñanza de la traducción*. (pp. 1-55). Universitat Jaume I.
- Hurtado, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa.
- Hurtado, A. (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta: Journal des Traducteurs/ Meta: Translators' Journal*, 60(2), 256–280. <https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- Hurtado, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (11), 47-76.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers. Translation practices explained*. St Jerome.
- Kusssmaul, P. (1995). *Training the translator*. John Benjamins.
- Li, D. (2013). Teaching business translation. A task-based approach. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(1), 1-26.
- Nord, C. (2011). *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens*. Frank & Timme GmbH.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- PACTE. (2005). Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. *Meta: Journal des Traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 50(2), 609-619.
- Pattison, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge University Press.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Vega, M., Páez, V. I. & Márquez, G. (2021). Integrative tasks in the process of developing translation competence in the training of translators and interpreters. *Luz*, 2(87), 6-15.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.