

# Adquisición de la competencia traductológica: propuesta de una unidad didáctica de traducción general

Ahmed KAMAL ZAGHLOUL  
Universidad de Al-Azhar, Egipto  
Departamento de Lengua y Literatura Españolas  
ahmedkamal@azhar.edu.eg

Recibido: julio 2009

Aceptado: abril 2010

## RESUMEN

En este estudio se propone una unidad didáctica de traducción directa del español al árabe de textos no especializados. Como muestra de este tipo de textos, hemos optado por utilizar dos viñetas en español. La unidad que proponemos se basa en el enfoque por tareas, ya que detallamos algunas actividades basadas en la explotación de textos reales para desarrollar los contenidos de la unidad didáctica a fin de mejorar la competencia traductológica del alumnado. Hemos optado por emplear el enfoque por tareas porque creemos que se adapta más a las necesidades reales de los alumnos de traducción que los métodos de la enseñanza tradicional.

**Palabras clave:** Didáctica, traducción general, competencia traductológica, enfoque por tareas, traducción de viñetas.

## Acquisition de la compétence traductologique: Proposition d'une unité didactique de la traduction générale

## RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous proposons une unicité didactique à propos de la traduction directe de l'espagnol vers l'arabe pour les textes non spécialisés. Nous avons choisi deux dessinées en espagnol comme un modèle de ce genre de textes. L'unicité didactique que nous proposons se base sur l'approche par tâches, car nous expliquons quelques unes d'activités qui reposent sur l'exploitation de vrais textes pour évoluer les contenus de cette unicité didactique en vue d'améliorer la compétence traductologique chez les étudiants. Nous avons choisi l'approche par tâches parce que nous pensons qu'il s'accommode plus que les méthodes d'enseignement traditionnelles avec les vrais besoins qui ont les étudiants travaillant sur la traduction.

**Mots-clés:** Didactique, traduction générale, compétence traductologique, approche par tâches, traduction des dessinées.

## Acquisition of Translatological Competence: Teaching Unit Proposal for General Translation

## ABSTRACT

This study proposes a teaching unit for direct translation from Spanish language into Arabic of non-specialist texts. As a model of this sort of texts we have chosen two spanish cartoons. The unit that we propose is based on the Task-based Approach. We are explaining some activities which are based on

the usage of authentic texts, due to develop the contents of the teaching unit. This aims to improve the translational competence of the students. We have chosen the Task-based Approach because we believe that is more adapted to the real needs of translation students than traditional teaching methods.

**Key words:** Didactics, general translation, translational competence, Task-based Approach, cartoons translation.

**Sumario:** Introducción. 1. La traducción general. 2. La competencia traductológica. 3. La selección de textos. 4. El enfoque por tareas. 5. La unidad didáctica. 6. Propuesta didáctica. 6.1. Tema. 6.2. Objetivos. 6.3. Nivel. 6.4. Tiempo previsto. 6.5. Descripción de la unidad. Conclusiones. Bibliografía.

## INTRODUCCIÓN

La didáctica de la traducción es una disciplina que tiene por objeto el proceso de formación de traductores, desarrollando y mejorando su competencia traductora. Por eso, esta disciplina se relaciona estrechamente con otras dos ciencias: la traductología y la pedagogía. Aunque la investigación traductológica dedica muchos estudios a la enseñanza-aprendizaje de la traducción, en el ámbito de la pedagogía, y a pesar de los avances experimentados durante los últimos 30 años (Agost, 2008: 137), “la investigación en didáctica de la traducción se encuentra a años luz de lo que se ha efectuado en otras didácticas” (Hurtado Albir, 1999: 10).

Hurtado Albir (1999: 15-28) agrupa en cuatro bloques las diferentes perspectivas que se han planteado en cuanto a la enseñanza de la traducción escrita: la didáctica tradicional, los estudios contrastivos, los tratados esencialmente teóricos y la enseñanza por objetivos de aprendizaje. Criticando las primeras tres perspectivas, la misma autora señala que las propuestas que parten de estos tres planteamientos dan lugar a inconvenientes considerables:

- 1) una falta de definición de objetivos de aprendizaje, puesto que se plantean cuestiones de tipo lingüístico, teórico y de método de trabajo, pero no objetivos relacionados con las dificultades que supone aprender a traducir; ; 2) una polarización en los resultados, ya que no hay indicaciones suficientes de cómo ha de prepararse al estudiante para que consiga adquirir un método de trabajo, capte los principios que le permitan aprender a resolver los problemas de traducción, encontrando por sí solo las soluciones traductorales justas, y descubra las causas de sus errores; 3) una falta de un marco metodológico propio, es decir, criterios de selección de textos, actividades que le enseñen a traducirlos correctamente, progresión, evaluación, etc. (Hurtado Albir, 2001: 164-65).

En cuanto a la cuarta perspectiva, la de la enseñanza de la traducción por objetivos de aprendizaje, fue propuesta por varios autores, entre los cuales destaca Kiraly (2000) quien, quejándose de la ausencia de una pedagogía sistemática de la traducción, sigue un enfoque constructivista y social de la didáctica, que se centra en la colaboración entre profesor y estudiantes, dando un papel activo a éstos, y dejando atrás la clase magistral de aquél. La propuesta de Kiraly tiene, pues, por objeto sistematizar la enseñanza de la traducción, es decir, presentar un marco metodológico que se basa en los elementos que interaccionan en el contexto didáctico del

aula: objetivos pedagógicos, técnicas de aprendizaje, profesores, alumnos, contenidos, materiales, método de evaluación, etc.

Somos, pues, de la opinión de que la mayoría de las propuestas con que contamos en la didáctica de la traducción se basa, como dice Hurtado Albir (2001: 401), en la observación y en la experiencia y en estudios efectuados en otras disciplinas, pero carecemos de estudios empíricos, con muestras grandes y representativas.

Partiendo de las ideas y propuestas aportadas por Kiraly y Hurtado Albir, intentamos establecer en la unidad didáctica que proponemos en este estudio un conjunto de actividades sobre dos viñetas en español que permitan la adquisición de la competencia traductológica por parte de los alumnos, aplicando el enfoque por tareas.

## 1. LA TRADUCCIÓN GENERAL

La presente propuesta tiene por finalidad mejorar la competencia traductológica de los estudiantes en la traducción general. Por eso, sería conveniente aclarar de entrada qué se entiende por traducción general. Por este término se entiende la iniciación a la traducción auténtica, es decir, a la práctica profesional. El estudiante ha de captar en este espacio didáctico los principios metodológicos básicos del proceso de traducción para alcanzar una competencia óptima en la resolución de problemas generales de traducción, “asumiendo un método de trabajo, que le permita enfrentarse después a los diversos campos de especialización del traductor” (Hurtado Albir, 1996: 31). Por eso, esta asignatura se incluye normalmente en el primer ciclo de casi todos los planes de estudio de las diferentes facultades de Traducción e Interpretación.

La traducción general no se practica, pues, con textos de lenguajes especializados, sino con “textos de contenidos fácilmente asimilables por personas de una cultura general media” (Vega, 1999: 250), como, por ejemplo, textos periodísticos (información y opinión), fragmentos de literatura juvenil, publicidad, folletos turísticos, correspondencia, biografías, instrucciones sencillas, recetas de cocina, cartas de restaurante, guías de viajes, facturas, cómics, viñetas, canciones, etc.

## 2. LA COMPETENCIA TRADUCTOLÓGICA

El término *competencia*, en general, puede definirse como “combinación compleja de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que posibilita desarrollar adecuadamente una función, tarea o actividad en el ámbito profesional” (Miguel Díaz, 2004: 170).

La *competencia* que deben poseer los alumnos de traducción se denomina *competencia traductora*, concepto que no dispone aún de una definición aceptada de manera generalizada, a pesar de los intentos efectuados por algunos especialistas de

la traductología, como Kelly, quien la define como la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en subcompetencias, que son en su conjunto necesarias para el éxito de la macrocompetencia (2002: 14).

El objetivo primordial de los centros de traducción consiste en formar *traductores competentes* que puedan incorporarse rápida y eficazmente al mercado laboral de la traducción. Pero ¿qué microcompetencias debe adquirir un estudiante de traducción? Muchos investigadores han intentado dar con respuesta a esa pregunta, detallando las microcompetencias básicas del traductor (Hurtado Albir, 1996: 34; Díaz Fouces, 1999: § I.2.2; Neubert, 2000: 6; Kelly, 2002: 14; Mareschal, en Hernández-Mora, 2006: 115-16). Mareschal, por ejemplo, pone de relieve seis subcompetencias: la lingüística, la traductológica, la de redacción, la temática, la de investigación y la informática. La competencia traductológica, objeto de nuestro estudio, forma, pues, parte del conjunto de competencias que componen la denominada competencia traductora. El mismo autor describe la *competencia traductológica* de la manera siguiente:

Este aspecto incluye las técnicas, los métodos, medios y herramientas para efectuar el paso de una lengua a otra en cuanto a las normas establecidas e impuestas para la profesión. La adquisición de estas competencias [traductológicas] constituye el elemento fundamental de la formación y la razón de ser de un programa universitario diferente en traducción. Los diferentes tipos de texto y su análisis correspondiente en cuanto a las dificultades encontradas y una reflexión sobre los procesos traductológicos utilizados, son el objeto y los cursos de traducción general, traducción especializada, de metodología de la traducción, contribuyen directamente a la adquisición de estas competencias (Mareschal, en Hernández-Mora, 2006: 115).

A mi juicio, la adquisición de esta competencia puede ser la cuestión más importante en los programas de traducción, porque las otras competencias, como la lingüística, la cultural, la temática, la informática, etc., no atañen directamente a las asignaturas de traducción, es decir, pueden ser estudiadas y adquiridas en otro espacio didáctico.

La adquisición de la competencia traductológica se sirve mucho de la traductología, pues esta disciplina es la responsable de explicar el funcionamiento del proceso traductivo y de determinar las técnicas, las estrategias y los métodos de la traducción, entre otras cosas. Estos conocimientos teóricos van a ayudar, sin lugar a dudas, “al didacta a elaborar los contenidos de su enseñanza, y al estudiante a reflexionar sobre los problemas que le plantea la práctica traductora” (Hurtado Albir, 1999: 20). Sin embargo, se ha de tener siempre presente que la didáctica de la traducción no pretende formar teóricos de la traducción, sino traductores que sean capaces de practicar profesionalmente esta actividad:

Debemos pensar que con la didáctica de la traducción se persigue formar traductores profesionales y no teóricos de la traducción. Aunque los alumnos tengan que asimilar nociones teóricas, es fundamental que adquieran las estrategias para aplicar esos conocimientos en la práctica de la traducción. Por ello es importante que las unidades didácticas del manual de traducción giren en torno a la traducción de textos, para simular en clase el ejercicio profesional de la traducción (Sevilla y Sevilla, 2003).

### 3. LA SELECCIÓN DE TEXTOS

La didáctica de la traducción se desarrolla normalmente a través de la traducción de textos en clase, algo que se puede justificar, como acabamos de decir, por el hecho de que el objetivo principal de la didáctica de la traducción es formar traductores profesionales, no teóricos de la traducción. Por esta misma razón, la selección de textos constituye uno de los aspectos fundamentales dentro del enfoque por tareas aplicado a la didáctica de la traducción.

Una buena selección de textos requiere establecer unos criterios metodológicos que se ajustan a los objetivos de aprendizaje que persiguen los programas de las diferentes asignaturas de traducción. Varios autores han planteado sus propias propuestas sobre los criterios que deben ser adoptados para la elaboración de selecciones textuales, tanto para las clases de traducción general como para las de traducción especializada. Como la unidad didáctica que proponemos aquí es de traducción de textos no especializados, nos limitamos en este apartado a señalar algunos criterios metodológicos para la selección de textos de traducción general. Bastaría recordar, a este respecto, las dos propuestas siguientes:

Para Orozco (2003) hay dos criterios básicos para elegir los textos que se van a traducir en clase:

- 1) la adecuación del texto (longitud, estructura interna, género, tipo, modo, campo y tono) al objetivo que persigue la unidad didáctica;
- 2) y la cantidad de problemas y el nivel de dificultad que presenta el texto en una o más fases del proceso de traducción (comprensión, transferencia, reformulación). Para ello se tiene en cuenta todo tipo de problemas (lingüísticos, extralingüísticos, de transferencia o pragmáticos).

Sevilla Muñoz (2006: 298) propone, por su parte, los criterios siguientes:

- 1) Que sean textos auténticos, es decir, que procedan de una fuente real y sean susceptibles de convertirse en encargos de traducción.
- 2) Que sean textos completos o contengan una idea completa. Difícilmente se podrá llegar a un nivel suficiente de comprensión de un texto si no cumple con este criterio.
- 3) Que sean textos variados en cuanto a temática, género y grado de especialización.
- 4) Que sean susceptibles de ser traducidos por los alumnos, pues un texto de excesiva dificultad carecerá de valor pedagógico. Este criterio implica la necesidad de conocer el nivel de los alumnos, sus expectativas e intereses.

Una vez seleccionado el texto para trabajar en clase, hay que estudiarlo para conocer su *potencial pedagógico*, es decir, “el grado de aptitud para ser utilizado en diversos contextos didácticos como consecuencia de las características propias del texto” (Sevilla y Sevilla, 2005). Se entiende por esta definición que para conocer el potencial pedagógico de un texto, es necesario establecer el contexto didáctico en el que se va a emplear el texto en cuestión, sobre todo, los objetivos pedagógicos y el tipo de alumnado. Para la traducción general sería más conveniente elegir textos que presenten una cantidad limitada de problemas traductológicos, pues de esta forma “el alumno puede centrarse en el objetivo del ejercicio en cuestión y retener los principios que queremos transmitir” (Orozco, 2003).

#### 4. EL ENFOQUE POR TAREAS

El enfoque por tareas es un método de enseñanza-aprendizaje actual e interactivo, que pertenece a la corriente metodológica comunicativa, y “que se centra en la forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades de clase” (Álvarez, 2008: 20). Responsable de su propio proceso de aprendizaje y consciente de sus propios conocimientos, el alumno se considera en este método el eje central de la enseñanza.

En este método las actividades, o tareas, constituyen la unidad que organiza el proceso de aprendizaje. Hurtado Albir (1999: 56) propone la siguiente definición de *tarea*: una 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.

A través de las tareas que realizan los alumnos a lo largo de las sesiones adquieren habilidades y capacidades que les posibilitan resolver una tarea final. Es decir, la tarea final “constituye el objetivo primordial del aprendizaje del alumno, a la cual llegará mediante una progresión formada por varias actividades (las tareas posibilitadoras), estructuradas de lo más fácil a lo más difícil, de lo más controlado a lo más libre” (Fernández Martín, 2008: 63).

Este enfoque por tareas fue desarrollado originalmente para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, es un método que se puede aplicar a cualquier otra asignatura. Varios autores, entre ellos Hurtado Albir (1999) y Sevilla Muñoz *et al* (2003), insisten en la importancia de aplicarlo a la didáctica de la traducción. Justificando el valor del uso del diseño de tareas en la formación de traductores, Sevilla y Sevilla (2003) apuntan:

A través de una tarea se pueden establecer relaciones entre los distintos elementos que componen el contexto didáctico: objetivos pedagógicos, profesores, alumnos, contenidos, materiales, evaluación; al mismo tiempo, la tarea es una unidad que permite diseñar un curso, estableciendo una secuencia de tareas dentro de un marco en el que se puedan planificar, formular, poner en práctica y evaluar. De este modo,

el enfoque por tareas es un modelo metodológico y, a la vez, una forma de diseñar el currículo porque integra todos los elementos del proceso educativo en el ámbito comunicativo del aula.

## 5. LA UNIDAD DIDÁCTICA

Una unidad didáctica tiene las siguientes características básicas (Estaire, 2004):

- 1) Se desarrolla durante un período X de tiempo (normalmente no menor de 3-5 horas de clase, pero pudiendo extenderse bastante más).
- 2) Se centra en un tema.
- 3) Se evalúa, durante la misma, el aprendizaje realizado.

Estaire y Zanón (1990: 66) proponen el marco siguiente para la programación de una unidad didáctica a través de tareas:

- 1) Elección de tema y área de interés.
- 2) Especificación de objetivos comunicativos.
- 3) Programación de tarea o tareas finales que demostrarán la consecución de los objetivos.
- 4) Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios y deseables para la realización de tarea o tareas finales.
- 5) Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadas y tareas de comunicación organizadas por lecciones.
- 6) Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.

## 6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra unidad didáctica está pensada para una asignatura de traducción general directa del español al árabe. Está basada en la explotación de dos viñetas del humorista gráfico español Bernal<sup>1</sup>. Los dos textos elegidos ofrecen diferentes tipos de problemas y dificultades traductológicos.

### 6.1. Tema: Traducción de viñetas

Las viñetas constituyen uno de los tipos textuales más representativos de la asignatura de traducción general. Hemos optado por elegir, precisamente, este tema

---

<sup>1</sup> José Antonio Bernal (Zaragoza, 1979), humorista gráfico y dibujante de cómics. Publica en las revistas *El Jueves*, *Retranca*, *Amaníaco*, *Territorio Naranja*, *Web Negre* y en diversos medios. Ha sido galardonado con el premio Popular al Autor Revelación del Salón Internacional del cómic de Barcelona 2007.

por dos razones: por un lado, el alumnado puede adquirir no solamente conocimientos traductológicos relacionados con la traducción de viñetas, sino también con la traducción subordinada en general; por otro, este tema resultaría interesante para los alumnos, y, como señala Estaire (2004), cuanto más se ajusta el tema a los intereses o necesidades de los alumnos, mayor será su motivación e implicación.

## 6.2. Objetivos

- 1) Situar la traducción de viñetas dentro del marco de la traducción subordinada.
- 2) Conocer las características de las viñetas.
- 3) Determinar las dificultades de la traducción de viñetas.
- 4) Clasificar las estrategias traductológicas según los referentes culturales mencionados en las viñetas.

## 6.3. Nivel

Intermedio.

## 6.4. Tiempo previsto

4 sesiones de 50 minutos cada una.

## 6.5. Descripción de la unidad

- En la primera sesión se realizará un debate previo sobre los efectos que provocan la risa en el ser humano (la inadecuación lingüística y la incongruencia comunicativa).

Finalizado el debate, el docente preguntará y señalará a los alumnos los otros textos que, igual que las viñetas, se basan en elementos extralingüísticos, sobre todo, visuales, sonoros y tipográficos, y que restringen el margen de actuación del traductor (textos con ilustraciones, pies de fotos, tiras cómicas, traducción cinematográfica, canciones, etc). Se puede utilizar un ordenador o repartir fotocopias para presentar ejemplos prácticos de estos tipos. El objetivo de esta presentación es estimular a los alumnos para que estudien los otros tipos de la traducción subordinada en otras unidades.

Para finalizar esta sesión, se pedirá a los alumnos que consulten en casa algunas direcciones de Internet donde se pueden encontrar viñetas en español:  
<http://www.eljueves.es>; <http://www.amaniaco.com/index.html>;  
<http://bernal.blogia.com>; <http://malavida.blogspot.com>; <http://perdidos-comic.blogspot.com>;  
<http://elblogderg.blogspot.com>;  
<http://malagonadas.blogspot.com>; <http://elchistedemel.blogspot.com>;  
<http://www.riquiblog.blogspot.com>. Esto ayudará a los alumnos a obtener ideas

claras y determinadas sobre este tipo de textos, algo que les servirá mucho en las sesiones siguientes.

- En la segunda sesión se repartirán hojas con las dos viñetas siguientes<sup>2</sup>:
- *Viñeta 1ª*



---

<sup>2</sup> Ambas están extraídas del blog del humorista gráfico José Antonio Bernal: <http://bernal.blogia.com>.

## Viñeta 2ª

Unas 200.000 cacas de perro ensucian cada día Madrid



Se les otorgará a los alumnos diez minutos para leerlas y observar hasta qué punto les hacen reír. Se prevé que las viñetas no causen mucha risa, pues tienen algunos referentes culturales que posiblemente no serán entendidos por todos los alumnos. El docente creará un debate con los alumnos sobre los aspectos propios de la cultura española que existen en las dos viñetas, escribiendo sobre la pizarra tanto los aspectos de la primera viñeta (inmigración ilegal, popularidad del fútbol, formas tradicionales de la celebración del título de la Liga Española, etc.), como los de la segunda (pasión por los animales domésticos, cosas que traen buena suerte en la tradición española, insistente lucha entre los partidos políticos tradicionales, etc.).

Tras asegurarse de que los alumnos ya entienden los referentes culturales que existen en los dos textos y, opcionalmente, de que lo copian, el docente les pedirá que releen las viñetas en silencio. Los alumnos percibirán que su capacidad para concebir el humor en las dos viñetas ha incrementado. Entonces el docente aprovechará esta ocasión para insistir en esta verdad: la competencia cultural del traductor es un factor imprescindible para entender las viñetas.

Luego se pedirá a los alumnos señalar, a la luz de estas dos viñetas y de las direcciones de Internet que han visitado en casa, los rasgos característicos de las viñetas (brevedad, onomatopeyas, juegos de palabras, expresiones idiomáticas, etc.).

Para finalizar esta sesión, se les pedirá traducir las dos viñetas como trabajo de casa, de modo que borren el texto español para escribir en su lugar la traducción árabe.

- En la tercera sesión se les pedirá hablar de los problemas y dificultades traductológicas que han encontrado en la traducción de las viñetas. Partiendo de la información que ofrecen los alumnos, el docente empezará a escribir dichos problemas sobre la pizarra. Los alumnos se darán cuenta de que hay problemas traductológicos comunes, que existen en casi todas las viñetas (el espacio, el margen de desviación, etc.), y otros específicos, que puede plantear cada viñeta (en la primera viñeta: existencia de verbos sin conjugar, *ser* y *venir*, y algún referente cultural, *Plaza Cibeles*; en la segunda viñeta: existencia de onomatopeyas, *puag* y *chof*, y nombres, *Alberto Ruiz-Gallardón, alcalde de Madrid*, e imágenes, *Esperanza Aguirre, Presidenta de la Comunidad de Madrid*, de personajes políticos, que quizá no los conoce el lector árabe).

Los alumnos empezarán, después, a exponer las traducciones que han realizado de las dos viñetas. El docente aprovechará esta ocasión para demostrar que hay distintas estrategias traductológicas que se pueden seguir para abordar los problemas de la traducción de viñetas, sobre todo, aquéllos relacionados con la traducción de los referentes culturales (mantener la referencia, la explicación, la generalización, la naturalización, etc.).

Las traducciones serán entregadas al profesor al final de la sesión. Como tareas finales, se pedirá a los alumnos que consulten las páginas web ofrecidas anteriormente para hacer lo siguiente:

- 1) Traducir una viñeta que les resulte gracioso (trabajo individual).
- 2) Elaborar un glosario de onomatopeyas español-árabe (trabajo en grupo).

- La cuarta sesión se dedicará a la realización de las dos actividades anteriores dentro de la clase. En cuanto a la primera, cada alumno expondrá su traducción árabe sin mostrar el texto original. Los alumnos percibirán que el éxito de la traducción depende, en gran medida, de que la viñeta, en su versión árabe, provoque la risa de los demás. Luego, el alumno-traductor presentará la viñeta en su versión original, y se pedirá a los demás alumnos debatir con él sobre su traducción, los problemas a los que se ha enfrentado y las estrategias que ha utilizado.

En lo que se refiere a la segunda actividad, cada grupo, por turnos, dictará a los demás la traducción de una de las onomatopeyas, mientras que los otros, los que escuchan, la escribirán en la parte correspondiente de su propio glosario, como otra opción o como una nueva onomatopeya que no tienen en su glosario. Cada vez que aparezca una onomatopeya traducida de distinta forma por un grupo u otro, se pedirá a cada uno que justifique su traducción y se debatirá sobre la mejor traducción.

Tanto las traducciones individuales como los glosarios elaborados en grupo se entregarán al profesor al acabar la sesión.

## CONCLUSIONES

Si damos por hecho que con la didáctica de la traducción se persigue formar traductores profesionales y no teóricos de la traducción, esta disciplina debe contar con más estudios empíricos. El presente estudio tenía por objetivo ayudar a los alumnos de traducción a adquirir la competencia traductológica de una forma empírica, consiguiendo tanto las nociones teóricas (el saber teórico) como las estrategias necesarias para aplicar los conocimientos teóricos en la práctica de la traducción (el saber traducir). Además, hemos intentado demostrar que este objetivo puede realizarse mediante el uso del enfoque por tareas.

Aunque el estudio gira, precisamente, en torno a la traducción general directa del español al árabe, la unidad didáctica que hemos propuesto demuestra que el enfoque por tareas puede ser utilizado eficaz y exitosamente en el ámbito de la didáctica de la traducción en general, aunque sean diferentes los elementos que interaccionan en el contexto didáctico del aula: objetivos pedagógicos, profesores, alumnos, contenidos, otros materiales didácticos, método de evaluación, etc.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGOST, Rosa (2008): “Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos”, en *Quaderns: revista de traducció*, Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona, 15, 137-152.
- ÁLVAREZ, Antxon (2008): *La gramática en el aula: recurso y materiales. Curso de Lengua y Cultura españolas para profesores brasileños*, Granada, Universidad de Granada.
- DIAZ FOUCEZ, Óscar (1999): *Didáctica de la traducción (portugués-español)*, Vigo, Servicio de publicaciones de Universidade de Vigo.
- ESTAIRE, Sheila (2004): “La programación de unidades didácticas a través de tareas”, *RedELE*, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, 1, [http://www.mepsyd.es/redele/revista1/estaire.shtml#\\_ftnref1](http://www.mepsyd.es/redele/revista1/estaire.shtml#_ftnref1) [consulta: 11 de noviembre de 2009].
- ESTAIRE, Sheila; ZANÓN, Javier (1990): “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Publicaciones Fundación Infancia y Aprendizaje, 7-8, 55-90.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, Patricia (2008): “La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense, 20, 61-87.
- HERNÁNDEZ-MORA, Judith (2006): “La experiencia canadiense sobre cómo optimizar la formación en traducción”, en *Anales*, Publicaciones Universidad Metropolitana, 2, 109-119.

- HURTADO ALBIR, Amparo (1996): “La enseñanza de la traducción directa «general»: Objetivos de aprendizaje y metodología”, en *La enseñanza de la traducción*, HURTADO ALBIR, A. (ed.), Castelló, Publicaciones de la Universitat Jaume I, 31-55.
- (1999): “Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes”, en *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*, HURTADO ALBIR, A. (ed.), Madrid, Edelsa, 8-58.
- (2001): *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- KIRALY, Don (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, Manchester, St. Jerome.
- KELLY, Dorothy (2002): “Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular”, *Puentes: Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1, 9-20.
- MIGUEL DÍAZ, Mario de (dir.) (2004): *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*, Madrid, Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- NEUBERT, Albrecht (2000): “Competence in Language, in Languages, and in Translation”, en *Developing Translation Competence*, SCHAFFNER, C.; ADAB, B. (eds.), Philadelphia, Benjamins Translation Library, 3-18.
- OROZCO, Mariana (2003): “La selección de textos para la enseñanza de la traducción general o iniciación a la traducción (II)”, *El Trujamán*, Centro Virtual del Instituto Cervantes, [http://cvc.cervantes.es/trujaman/antiores/noviembre\\_03/20112003.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/antiores/noviembre_03/20112003.htm) [consulta: 17 de diciembre de 2009].
- SEVILLA MUÑOZ, Manuel (2006): “Análisis del potencial pedagógico de un texto como material didáctico en la asignatura de traducción científico-técnica”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense, 18, 295-314.
- SEVILLA MUÑOZ, Manuel; SEVILLA MUÑOZ, Julia (2003): “Ideas fundamentales en la formación de traductores”, *El Trujamán*, Centro Virtual del Instituto Cervantes, [http://cvc.cervantes.es/trujaman/antiores/mayo\\_03/14052003.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/antiores/mayo_03/14052003.htm) [consulta: 24 de diciembre de 2009].
- (2005): “Definición del potencial pedagógico de un texto en la clase de traducción”, *El Trujamán*, Centro Virtual del Instituto Cervantes, [http://cvc.cervantes.es/trujaman/antiores/junio\\_05/28062005.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/antiores/junio_05/28062005.htm) [consulta: 9 de diciembre de 2009].
- SEVILLA MUÑOZ, Manuel; SEVILLA MUÑOZ, Julia; CALLEJAS TREJO, Viridiana (2003): “Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica dirigida a alumnos universitarios”, en *Cadernos de Tradução*, Publicaciones Universidad Federal de Santa Catarina [Brasil], 12, 109-125.
- VEGA, Miguel Ángel (1999): “La enseñanza de la traducción científica y técnica”, en *Perspectives: Studies in Translatology*, 2, 241-251.