

**Carmen Mata Pastor**

**LA TRADUCCIÓN A LA VISTA:  
COMPETENCIA ESTRATÉGICA Y DIRECCIONALIDAD.  
UN CASO DIDÁCTICO**

**SIGHT TRANSLATION:  
STRATEGIC COMPETENCE AND DIRECTIONALITY.  
A DIDACTIC CASE**

RESUMEN. La traducción a la vista es una actividad de mediación compleja cuyo rasgo distintivo es que prevé el paso del código escrito al código oral. En un intento de entender cómo se comporta el individuo que la acomete, presentamos un caso didáctico en el que un grupo de estudiantes aborda la traducción a la vista de un determinado texto.

Antes y después de la lectura del texto original, el alumnado deberá identificar los problemas y dificultades que pudiera presentar. El procesamiento de la información recabada principalmente a través de cuestionarios podrá conducirnos a conclusiones relacionadas con la autoevaluación de la competencia estratégica de los participantes en el experimento y con su desarrollo guiado.

PALABRAS CLAVE: Traducción a la vista. Competencia estratégica. Direccionalidad. Interpretación bilateral.

ABSTRACT. Sight translation is a complex mediation activity whose distinctive feature is that it provides for the transition from the written code to the oral one. In an attempt to understand how the interpreter-translator who undertakes it behaves, we present a didactic case in which both future native and non-native interpreters approach the sight translation of a certain text.

Before and after reading the original text, students are asked to identify the problems and difficulties it may present. The processing of the information collected mainly through questionnaires will lead us to conclusions related to the

self-assessment of the strategic competence of the participants in the experiment and its guided development.

KEYWORDS: Sight translation. Strategic competence. Directionality. Liaison interpreting.

### *1. Introduzione*

La investigación en interpretación en sentido amplio sigue adoleciendo de falta de estudios empíricos que arrojen luz sobre esta compleja actividad. En el caso de la traducción a la vista, la literatura científica se ha venido centrando fundamentalmente en su subordinación a la formación de intérpretes o en la relación entre la traducción a la vista y otras modalidades de interpretación, sobre todo la consecutiva y la simultánea.

Por otra parte, en el ámbito de la formación de intérpretes, al carecer de entidad propia como asignatura en muchos centros (Carrión Fernández 2017), la traducción a la vista suele ser abordada en las clases de interpretación consecutiva, simultánea o bilateral, a veces como instrumento de diagnóstico o de evaluación, o bien como actividad introductoria.

A nuestro modo de ver, la subordinación de la traducción a la vista a la interpretación consecutiva o simultánea viene dada no solo por una aproximación científica o didáctica sino también por la demanda del mercado.

De hecho, rara vez se requieren los servicios de un intérprete para que traduzca exclusivamente a la vista sino que en el marco de un encargo de simultánea, consecutiva o bilateral sobreviene la necesidad de traducir a la vista. Prueba de ello es que son pocas las agencias o empresas de interpretación que la ofrecen como un servicio independiente.

Sin embargo, en los últimos años la traducción a la vista se ha ido afirmando como una actividad independiente en su ejecución y de interés por sí misma, y son cada vez más frecuentes los trabajos teóricos y empíricos que abordan el estudio de aspectos de esta actividad que hasta fechas recientes habían pasado prácticamente desapercibidos.

Como indica Kalina (2000) haciéndose eco de Moser-Mercer, un modelo de interpretación que pretenda dar cuenta de lo que hacen los intérpretes cuando interpretan debe describir sus competencias y subcompetencias. Solo entonces podrá desarrollarse un método eficaz para la formación de intérpretes que, superando la definición vaga de competencia genérica, se centre en «subskills that are to be mastered one after the other, in distinct, well-defined learning stages, so that a fully developed teaching method for training future interpreters can be established» (Kalina 2000: 12). Pues bien, en un intento de arrojar luz sobre cómo razona el intérprete para poder definir mejor las competencias que

necesita y cómo enseñarlas, en el presente trabajo se abordan dos aspectos de la traducción a la vista (en adelante, TAV) útiles para entender de qué forma se afronta esta tarea. En primer lugar, tanto en el ejercicio de la traducción como en el de la interpretación y, por ende, en su didáctica, el análisis del proceso cobra un especial interés que con frecuencia queda eclipsado por el resultado de dichas actividades. Entendemos que ahondar en el proceso con distintas técnicas (por ejemplo, mediante protocolos de pensamiento en voz alta, rastreo ocular o cuestionarios) se presenta como un acercamiento útil al proceso mental del individuo que se enfrenta a una serie de toma de decisiones que deberían conducir a la transferencia eficaz de un mensaje de una lengua a otra. Nos centraremos, por tanto, en el proceso y no tanto en el resultado por entender que es aquel el que permite entender o justificar las decisiones que llevan a este. De todo el proceso, focalizaremos nuestra atención en la fase de lectura del texto original previa a la ejecución de la TAV como parte de la competencia estratégica.

En segundo lugar, si partimos de la premisa de que en el contexto de la interpretación de enlace se solicitan con relativa frecuencia traducciones a la vista, conviene tener presente que en esta modalidad de interpretación, a diferencia de lo que ocurre en otras, el intérprete trabaja hacia y desde sus

lenguas de trabajo. De ahí la importancia de plantear en el aula ejercicios de TAV directa e inversa.

## ***2. Hipótesis, preguntas de investigación y objetivos***

En cursos homogéneos en cuanto a la lengua materna del alumnado, la direccionalidad puede ser usada de distintas formas, por ejemplo, como una variable que ayuda a graduar la dificultad de los ejercicios de traducción a la vista propuestos. Teniendo en cuenta, sin embargo, la heterogeneidad creciente del alumnado, parece razonable replantearse el papel de la direccionalidad.

Nos preguntamos a este respecto hasta qué punto la direccionalidad incide no tanto en el resultado, que bien pudiera estudiarse en el futuro, sino sobre todo en el acercamiento al texto que se traduce. En ese sentido, la relevancia y justificación de este trabajo radica en que el estudio de la percepción de los problemas y dificultades que presenta un texto original puede arrojar información útil para los formadores de intérpretes. En primer lugar, para corregir posibles errores en el proceso de su alumnado que pudieran prevenir o ponderar los errores en el producto. Y en segundo lugar, también podrían guiar en la selección del material y su secuenciación. Por su parte, el alumnado podría servirse de dicha información para detectar sus carencias y evaluar el bagaje

formativo con el que afrontarán el reto de introducirse en el mercado de la interpretación.

Concretamente, a la hora de plantear la investigación, nos formulamos las siguientes preguntas:

- 1) ¿En qué grado es capaz el alumnado de identificar los problemas objetivos y las dificultades subjetivas para pergeñar estrategias para su resolución (Mata Pastor 2012)?
- 2) Atendiendo al proceso, ¿cómo influye la lengua materna del alumnado en la ejecución de la traducción a la vista?
- 3) En función del resultado, ¿cómo incide la direccionalidad en la calidad del producto?

Con respecto a la primera pregunta, no nos ocuparemos en esta ocasión de la propuesta o diseño de estrategias concretas por parte de los intérpretes ni tampoco entraremos de lleno en su evaluación. Nos acercaremos a estas cuestiones solo de manera tangencial para ilustrar ciertos problemas o dificultades referidas por el alumnado.

Por lo que se refiere a los objetivos que nos marcamos, con este estudio pretendemos llamar la atención sobre el modo en el que el alumnado percibe los problemas y las dificultades presentes en el texto que se ha de traducir a la vista

con la finalidad de extraer información sobre el proceso mental del intérprete en formación útil para su (auto)evaluación y su formación guiada.

### ***3. Descripción del estudio***

#### **3.1 El alumnado**

El estudio está protagonizado por el alumnado del itinerario de especialización en Interpretación de 4.º curso de la asignatura Interpretación bilateral A-C C-A (Italiano) del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. Al ser esta una asignatura atractiva para el estudiantado Erasmus, el alumnado resulta ser lingüísticamente heterogéneo. En concreto, se trata de 6 individuos hispanohablantes y 6 italo parlantes. Conviene subrayar que el alumnado italiano suele haber cursado español antes de acudir a la Universidad y, además, esta es en algunos casos su primera lengua extranjera. El estudiantado hispanohablante, en cambio, suele empezar a estudiar italiano al llegar a la Universidad y, en el mejor de los casos, esta es su segunda lengua extranjera. Esta composición convierte al grupo en ideal para nuestro experimento, puesto que al proponer la TAV de un texto escrito en español, el ejercicio resultará de traducción inversa para los estudiantes hispanohablantes mientras que será de traducción directa para los italo fonos. En cuanto a su grado

de familiaridad con la interpretación y concretamente con la TAV, solo una parte del alumnado se ha enfrentado a esta actividad pero en otras combinaciones lingüísticas.

### 3.2 Diseño del estudio

Como hemos explicado anteriormente, se trata de un estudio del proceso de traducción, al que accedemos gracias a los cuestionarios que los estudiantes deben responder y que describiremos más adelante, y a las eventuales anotaciones en el propio documento original, a las que también nos referiremos en breve. Metodológicamente, este estudio de caso se inspira en el realizado por Pontrandolfo (2016) a propósito de una simulación profesional de TAV de textos médicos llevada a cabo por alumnado de la Universidad de Trieste.

El estudio prevé varias etapas que pasamos a describir.

#### 1) Contextualización del encargo

En primer lugar, informamos al alumnado de que el ejercicio consistirá en la traducción a la vista de un texto breve desconocido que podrá leer previamente (en la nomenclatura de Jiménez Ivars [2003], «traducción a la vista preparada») que no presenta un elevado grado de especialización. Estas indicaciones persiguen un doble objetivo: poner en situación al grupo y reducir



su nivel de estrés, de por sí más bajo que en otras modalidades de TAV (Jiménez Ivars 2003: 50). Con respecto a este último punto, al menos en un primer momento, el estudiantado suele centrar su atención en los problemas terminológicos, bien en su comprensión bien en su transferencia. Sin embargo, como advierten los formadores expertos y los intérpretes, este aspecto no suele ser el que más errores ocasiona ni los errores cometidos por este motivo suelen revestir la trascendencia de otros de naturaleza gramatical, sintáctica o discursiva, o bien relacionados con la presencia de referencias culturales o institucionales.

De otro lado, este ejercicio formaría parte de una unidad didáctica introductoria en la asignatura de Interpretación bilateral en la que se abordaría la interpretación en el ámbito comercial, concretamente en el contexto de una feria de turismo, de manera que el ejercicio se puede presentar como la simulación de un encargo de traducción real.

## 2) Indicaciones sobre la ejecución del ejercicio

A continuación se le explica al estudiantado que dispone de unos minutos para leer el texto, que se reparte deliberadamente impreso para que puedan escribir en él soluciones, subrayar problemas o añadir cualquier marca o indicación útil a la hora de traducir y también por ser mayormente este el

formato en el que los profesionales realizan la traducción a la vista. Lo que no se le adelanta, para evitar condicionarlo, es que ese documento también será devuelto junto con los cuestionarios. En esta fase de lectura técnica del TO (texto original) se espera que el alumnado lea comprendiendo y escaneando el texto para identificar problemas y dificultades de traducción a la vez que intenta esbozar estrategias y procedimientos que faciliten la posterior transferencia, como la reordenación de los elementos de la oración respetuosa con la lengua de llegada, un avance de simplificación o la búsqueda de hiperónimos. Para ello se requiere una competencia lectora de la que carecen numerosos intérpretes en formación, como apuntan Lee (2012) o Nilsen y Monsrud (2015). Formará parte de la labor del formador evaluarla y plantear actividades específicas para mejorarla si fuera necesario. A ello hay que añadir que quien se dedica profesionalmente a la interpretación cuenta con un tiempo exiguo para realizar esta lectura, por lo que pueden diseñarse ejercicios específicos para aumentar la agilidad de lectura mecánica y comprensiva. En función de las subcompetencias que se pretendan desarrollar, Kalina (2000: 22-26) propone una serie muy interesante de tareas graduables válidas para la lectura y el procesamiento de la información tanto en traducción escrita como en TAV.

A propósito de la lectura del documento original, conviene no olvidar que los dos grupos participantes en este caso didáctico parten de una capacidad lectora presumiblemente distinta, puesto que unos leerán en su lengua materna y los otros, en una lengua extranjera. Otra variable que puede servir para graduar la dificultad del ejercicio es la administración del tiempo del que dispone el alumnado para leer el texto.

En este momento se les informará asimismo de que deberán rellenar un cuestionario que constará de dos partes, una previa y otra posterior a la ejecución de la TAV, y que se adjunta en anexo.

### 3) Ejecución de la TAV

Los estudiantes leerán por primera vez el TO impreso y realizarán en él cuantas anotaciones consideren oportunas, a las que, como hemos adelantado, el docente tendrá acceso. A continuación rellenarán la primera parte del cuestionario, grabarán sus traducciones a la vista del texto entregado en un tiempo que puede variar levemente de un individuo a otro pero que no hemos considerado relevante para este estudio. Por último, rellenarán la segunda parte del cuestionario.

4) Cuestionario en dos tiempos

Los objetivos del cuestionario son varios y diferentes en sus dos partes. Con la parte previa a la traducción a la vista, se pretende extraer información sobre la percepción del alumnado y su capacidad para abordar el encargo esbozando estrategias o técnicas para la resolución de los problemas y dificultades identificados en la primera lectura. La segunda parte está enfocada a la autoevaluación del alumnado, y a confirmar o refutar su estimación inicial de la dificultad del texto así como a (re)considerar las diferentes decisiones adoptadas. Ambas partes son complementarias y con el cuestionario en conjunto se pretende poner en evidencia el posible contraste entre lo que el alumnado preveía como problema y quizá no haya resultado serlo –o no en la medida prevista– en la ejecución del ejercicio al objeto de afinar su técnica de lectura analítica del texto objeto de traducción.

3.3 El material

Los criterios de selección del material que se proponga al estudiantado son, como señala Li (2019), uno de los principales eslabones en la cadena del diseño de los cursos de interpretación, que debe tender a un equilibrio entre el realismo profesional y el del aula. Pöchhacker (1994: 130), por su parte, también

aconseja que los textos empleados en el aula de interpretación sean lo más variados posibles en un intento de que los futuros intérpretes se preparen para la demanda profesional y desaconseja expresamente los textos extraídos de periódicos tanto para la práctica en el aula como para la investigación.

A pesar de esta recomendación, cuyo valor no cuestionamos, el texto elegido para este estudio es un fragmento breve de una noticia que contiene otros elementos que nos parecían de gran interés para la iniciación a la interpretación, como referencias culturales que pueden requerir ampliación de información, cifras o nombres institucionales.

El texto de partida aparece originalmente en un periódico económico de tirada nacional, está redactado en español y consta de 66 palabras. Se ha mantenido la disposición del texto así como su aspecto, conservando las fuentes y sus atributos, la diacrisis y todo tipo de detalles al objeto de facilitar el ejercicio a intérpretes que inician su especialización y darle veracidad a la tarea.

Desde el punto de vista funcional, se trata de un texto expositivo narrativo. Atendiendo a la tipología funcional tripartita propuesta por Hatim y Mason (1990/1995) específicamente para la traducción, este tipo textual ocuparía el segundo lugar en dificultad para ser traducido después de los instructivos y antes

de los argumentativos, considerados los más complejos desde el punto de vista de su arquitectura.

Por lo que se refiere al género, esta noticia es una clara muestra de lenguaje periodístico, en la que prima la densidad informativa en una estructura simple y ágil. En este texto expositivo narrativo sólo se utilizan tiempos verbales del modo indicativo como eje cronológico para informar y algunas marcas de deixis temporal para encuadrar el marco situacional, como es propio en este tipo textual (Bassols y Torrent 1997). El texto carece de conectores, presenta periodos breves y sintácticamente simples, con una puntuación previsible, que bien puede trasladarse tal cual al italiano. Con respecto al título de la noticia, si bien este elemento presenta en italiano un mayor grado de nominalización (Pittàno y Bersani 1993: 134-135 o Dardano 1986: 301-321), en este caso se trata de un título sencillo que puede sonar natural también en italiano si se traduce literalmente.

Por lo que concierne al contenido léxico y terminológico, el texto apenas presenta marcas de lenguaje especializado alguno, si bien informa sobre la celebración de una feria turística y en él se emplea algún léxico (feria, expositores, Fitur) propio del ámbito de las ferias y congresos pero que forma parte del léxico general. Si bien nos mostramos reacios al uso de esta

etiqueta (Mata Pastor 1999), el texto propuesto es lo que suele denominarse un texto «general», lo cual no quiere decir que esté exento de dificultades, precisamente derivadas de su bajo o nulo grado de especialización. Así, las referencias culturales que encierra una palabra como «mediodía» constituyen un problema de traducción, puesto que es un falso amigo en italiano y, además, contiene una alta carga cultural que la convierte en un serio obstáculo para quien se inicia en la traducción/interpretación profesional, a pesar de que, paradójicamente, ninguno de los estudiantes lo identificó como un problema o dificultad en el análisis previo a la traducción ni tampoco en el análisis posterior a la ejecución de la traducción.

#### ***4. Análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados***

Conviene aclarar que, aunque se pedía al alumnado que distinguiera entre los problemas (objetivos) y las dificultades (subjetivas) de traducción, no ha sido infrecuente la confusión entre ambos conceptos. De otra parte, aunque el alumnado conocía la clasificación de problemas propuesta por Hurtado Albir (2001), quien relaciona los distintos tipos de problemas con las diferentes subcompetencias de la competencia traductora que habría que activar para solventarlos, preferíamos que cada individuo manifestara espontáneamente qué

problemas y dificultades percibía, sin relacionarlos con etiqueta alguna que pudiera influir en su respuesta. El siguiente gráfico muestra el grado de dificultad global percibido por el conjunto del estudiantado antes y después de la TAV.

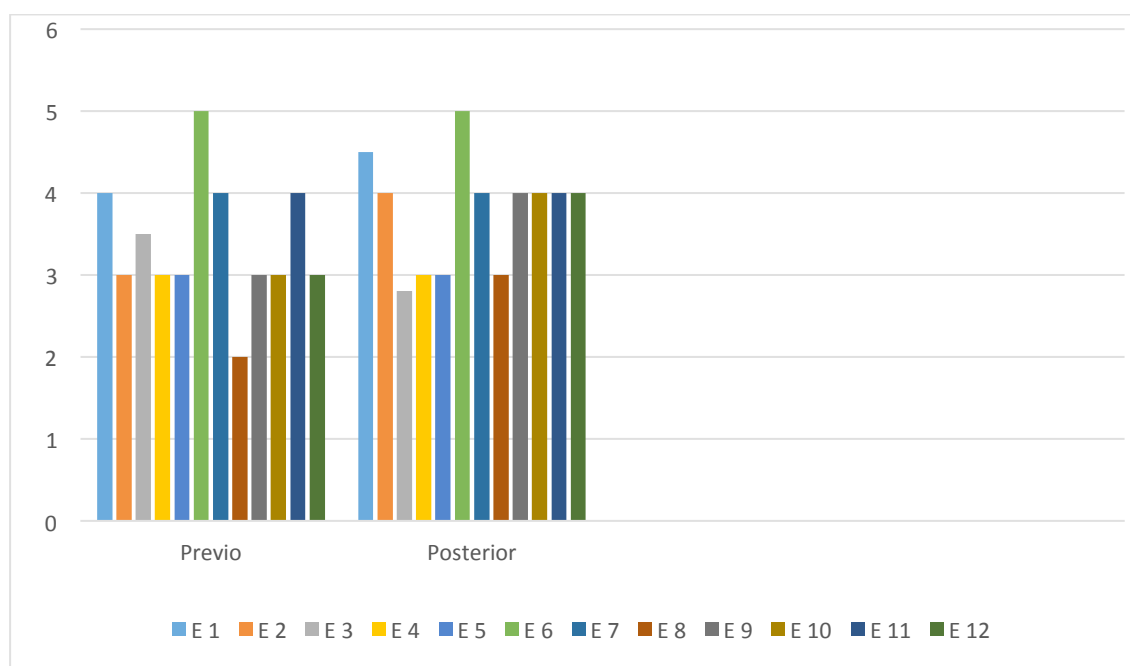


Fig. 1. Percepción de la dificultad del ejercicio antes y después de realizarlo.

En el cuestionario se solicitaba al alumnado que puntuara de 0 a 5 la dificultad del ejercicio antes y después de enfrentarse a la TAV. Todo el estudiantado (E), salvo un individuo, percibe el texto como menos difícil en la primera lectura y lo cataloga de más difícil después de enfrentarse a él. Aunque en este caso no hemos atendido a cuál era la lengua materna del individuo, 4 de los 6 individuos hispanohablantes indican que una de las dificultades del



ejercicio estriba, precisamente, en que para ellos se trata de una traducción inversa.

Por otra parte, en el caso del estudiantado hispanohablante, los problemas léxicos detectados están relacionados con la reformulación en italiano y varios individuos señalan específicamente los casos de «consolidada», «cuenta con», «empresas» y «muestra». Dada la afinidad entre el italiano y el español son frecuentes las interferencias entre ambas lenguas en procesos de traslación (Mata Pastor 2015). De hecho, el alumnado manifiesta mayoritariamente a su temor a incurrir en calcos a la hora de traducir este texto a la vista.

Especial mención merece el caso de «Fitur», señalado hasta 5 veces como un problema previo a la TAV y, concretamente, 2 veces como el problema más grave. Algunos individuos refieren que no sabrían si ampliar información o traducir literalmente el significado de la abreviación al italiano. En igual proporción encontramos el problema de la reformulación de las cifras, especialmente de los números ordinales. 2 estudiantes confiesan a este respecto sus escasos conocimientos tanto en la lengua propia como en la extranjera.

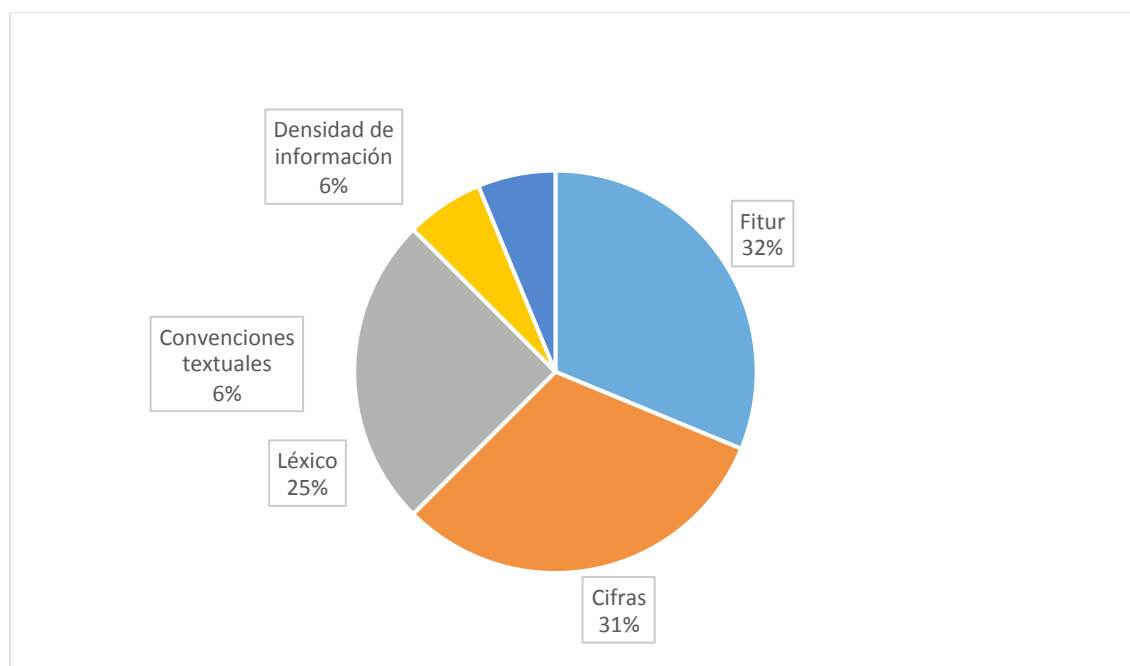


Fig. 2. Problemas previos del estudiantado hispanohablante.

Como puede observarse en la figura 3, la traslación del léxico y de las cifras sigue encabezando las preocupaciones del estudiantado hispanohablante tras la ejecución de la TAV. También resulta llamativo que aparecen nuevos problemas que, como veremos, son detectados en la fase previa por el alumnado italófono, como la traducción de «los Reyes» o el temor a incurrir en calcos sintácticos. Por último, aparece tímidamente la percepción del estrés, que algunos individuos señalan como problema y otros como dificultad.

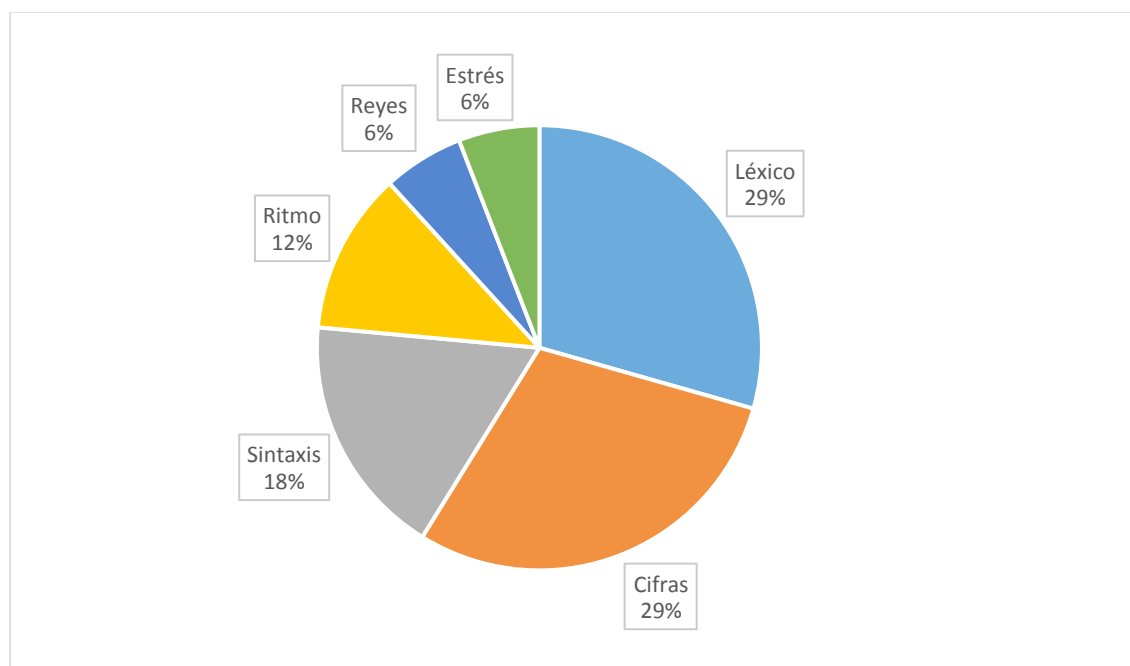


Fig. 3. Problemas posteriores a la TAV del estudiantado hispanohablante.

Si bien dejaremos el análisis cualitativo y cuantitativo de las estrategias para otras investigaciones ahora mismo en curso por no contarse estas entre los objetivos de este trabajo, señalaremos que el alumnado apunta soluciones más o menos ortodoxas para solventar los problemas y dificultades identificados, como no pensar para no perder el ritmo y la concentración, generalizar, calcar con la esperanza de acertar dada la afinidad de las dos lenguas, fingir seguridad o interpretar despacio y extremar el autocontrol para obviar el estrés.

En cuanto al resultado del cuestionario del alumnado italofoño, a continuación recogemos los datos en dos gráficos comparables con los correspondientes al alumnado hispanohablante (figs. 2 y 3, respectivamente).

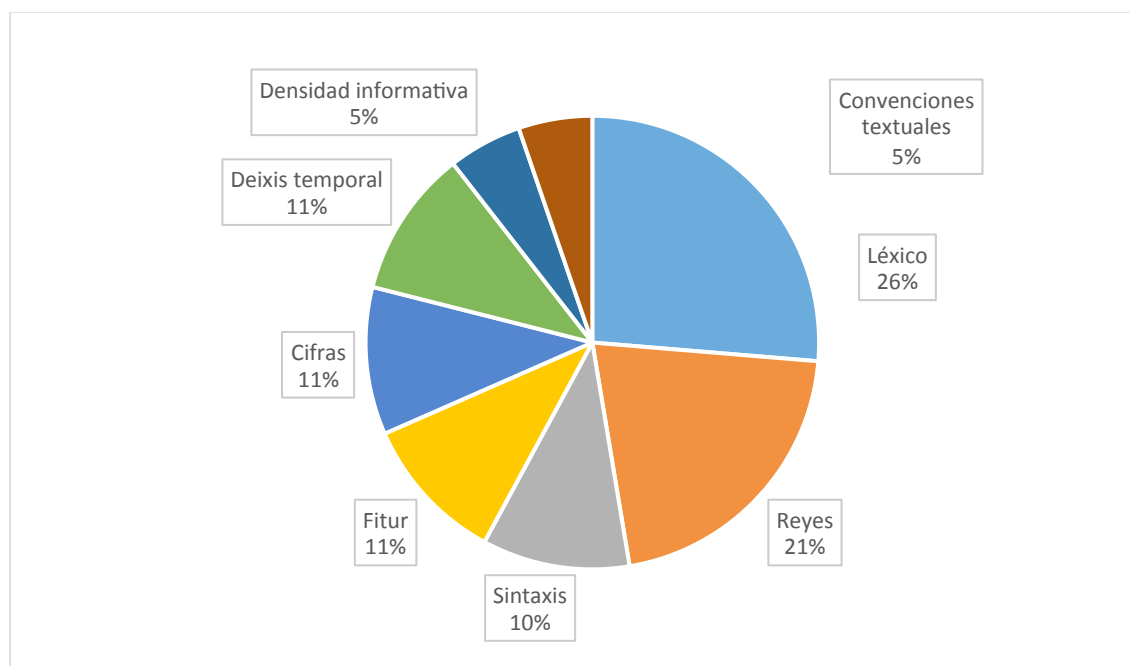


Fig. 4. Problemas previos a la TAV del estudiantado italófono.

Como se muestra en la figura, el alumnado de lengua materna italiana antes de abordar la TAV identifica como problemas principales la comprensión y transferencia del léxico, y específicamente de la palabra «reyes», que solo aparece tímidamente en los problemas posteriores a la TAV para los hispanohablantes. Sin embargo, «Fitur» parece suscitar poca inquietud en este grupo (11 %) mientras que en el grupo anterior este obstáculo ocupaba un 32 %. Las cifras, por su parte, suponen un 11 % para los italófonos frente al 31 % de los hispanohablantes, que lógicamente encuentran más problemático y difícil traducir hacia la lengua extranjera las abultadas cantidades presentes en el texto.

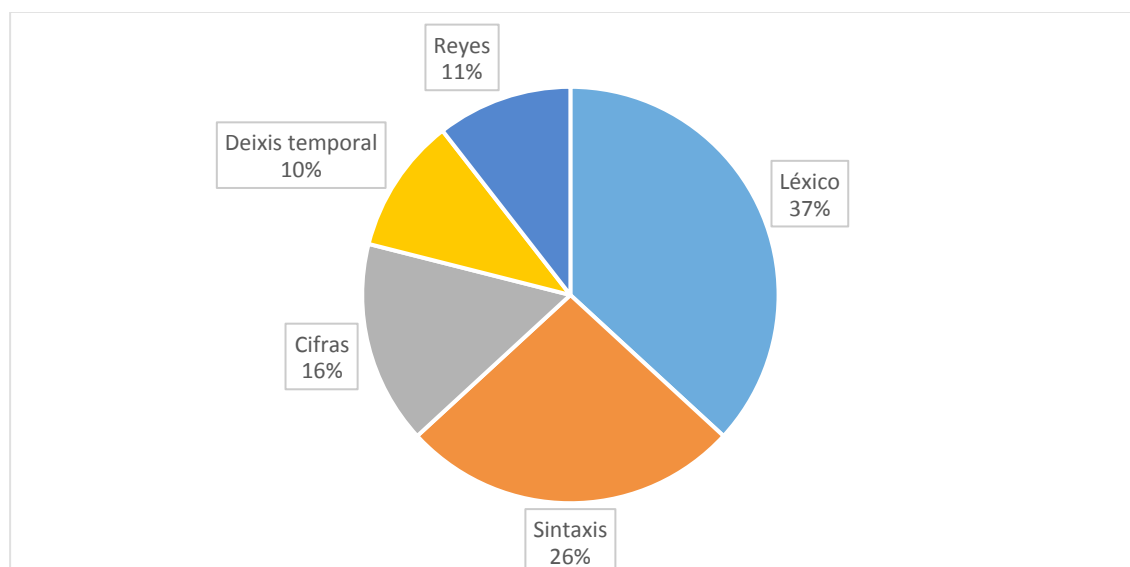


Fig. 5. Problemas posteriores a la TAV del estudiantado italoófono.

Una vez realizada la TAV, aumenta la proporción del alumnado que señala la reformulación del léxico presente en el texto como un problema («feria» o «consolidada», «cuenta con»). Resulta llamativo este dato, puesto que cabía pensar que este alumnado habría encontrado menos problemático reformular el texto y, concretamente, su léxico al traducir hacia su lengua materna. Coinciden ambos alumnados, pues, en su preocupación por el léxico a la hora de reformular el texto, si bien señalan ejemplos diferentes y expresan en algún caso su temor a incurrir en calcos y su indecisión en el momento de traducir literalmente o alejarse más del texto original. Por ejemplo, a propósito de «concluirá», que traducen por «finirà», «terminerà», «(si) concluderà». Sólo en un caso, se indica que el problema léxico está relacionado con la comprensión.

También este alumnado encuentra problemática la traducción de «Reyes», pero en distinta proporción. Mención especial merece el tratamiento de esta referencia cultural, transparente para el alumnado hispanohablante, que en algún caso se pregunta si existirá un nombre colectivo para la pareja real, al estilo de «genitori», pero no para el italófono. Así, la solución mayoritaria en el primer caso, es «i re» mientras que en el segundo, las opciones van desde «i re», «la casa reale», «i reali», «la casata reale» hasta los más peregrinos «i re magi» o «la befana», lo cual nos permite inferir que unas veces se trata de un error de reformulación debido a la escasa familiaridad con estas figuras; otras, en cambio, se trata claramente de un error de comprensión.

Por su parte, el alumnado italófono confiesa en el apartado de dificultades del cuestionario sentirse preocupado por cuestiones como construir un texto natural y no encorsetado en italiano. Nos resulta interesante asimismo que 3 individuos indiquen como dificultad mantener la función informativa del texto.

En general, llama la atención que ciertos problemas identificados en la primera lectura no aparezcan después de la TAV o aparezcan en distinto orden de dificultad. Los problemas identificados suelen ser distintos para el estudiantado de habla italiana y el de habla española. A veces los dos grupos indican una misma secuencia del texto como particularmente problemática pero

los motivos que subyacen a tal indicación suelen variar, como en el caso de «Fitur». Mientras el alumnado hispanohablante se preguntaba si y cómo traducir literalmente el significado de la abreviación, el italófono se preocupaba por cuestiones como la conveniencia de añadir el artículo determinado y traducir por «la Fitur» o incluso «el Fitur». La traducción de esta forma abreviada puso de manifiesto otro problema no detectado por ningún sujeto: su pronunciación. En la mayor parte de los casos, el estudiantado italiano consideró «Fitur» una palabra llana, mientras que el total del estudiantado hispanohablante la pronunció como aguda.

Como cabía pensar por la dirección en la que traducen, mientras que el alumnado español aspira a producir un texto simplemente pulcro, parte del alumnado italo-parlante refiere una mayor inquietud por la calidad del texto final, como revela su interés por la función del texto original, y la fluidez y la naturalidad del texto traducido. Curiosamente, ninguno de los dos grupos se refiere al error que contiene el documento original («La feria cuenta este año con *que* la participación») y que podría haberse identificado como un problema añadido.

### **5. Conclusiones**

Con respecto a nuestra primera pregunta de investigación, del análisis de la información recabada mediante los cuestionarios y el original anotado se infiere que el alumnado debe desarrollar y afinar la capacidad de identificar problemas y dificultades con rapidez para diseñar estrategias para su resolución e interpretar a la vista cumplidamente, puesto que los problemas identificados en un primer momento difieren de los afrontados con posterioridad en la ejecución de la TAV.

En cuanto a la segunda, la dirección hacia la que se traduce a la vista condiciona el primer acercamiento al texto, puesto que los problemas y dificultades señalados por el alumnado hispanohablante, más preocupado por cuestiones relacionadas con la reformulación del léxico, no siempre coinciden con los indicados por el alumnado italófono, preocupado también por cuestiones léxicas pero, además, por cuestiones gramaticales y discursivas.

En cuanto a los objetivos marcados, la reconstrucción del proceso de traducción a partir de la información proporcionada por los autores junto con el análisis pormenorizado de los resultados obtenidos permiten extraer conclusiones útiles para el alumnado acerca de la autoevaluación de su proceso



de toma de decisiones considerando no solo los errores sino también los aciertos a la hora de analizar el texto.

Por otro lado, la reconstrucción del proceso mental le permite al profesorado intervenir en la ejecución de la tarea y guiar al estudiantado. Así, tener en cuenta el proceso seguido por cada individuo a la hora de traducir a la vista puede redundar en una evaluación más aquilatada que considere, por ejemplo, que el individuo ha razonado correctamente o ha diseñado una estrategia razonable aunque después haya elegido una técnica equivocada. Analizar con el alumnado los resultados obtenidos puede contribuir, además, a mejorar su capacidad de leer técnicamente el texto que debe traducir a la vista en términos de agilidad, sensibilidad, anticipación, reacción y, en definitiva, eficacia.

## **6. Apéndices**

### 6.1 El texto original

# Los Reyes inauguran Fitur, la segunda feria de turismo más importante del mundo

Los Reyes han inaugurado hoy a mediodía la 27<sup>a</sup> Feria Internacional de Turismo de Madrid (Fitur), consolidada ya como segunda muestra turística mundial. La feria cuenta este año con que la participación de 170 países, 13.190 empresas y 845 expositores en casi 89.000 metros cuadrados de superficie. Fitur concluirá el próximo domingo.

### 6.2 Ejemplos de transcripción de TAV

Il re e la reginna inauguranno Fitur (.) la senconda feria del turismo più importante dei mondo (.) Il re e la regina hanno inauguratto a mezzogiorno la (.) (eee) ventisettesima feria internacional del turismo di Madrid (.) feria internazionale dei turismo di Madrid fitur (.) consolidata già come secondo mondo (eee) modelo turístico mundial (.) La feria conta questi anni con la partecipazione dei centosettanta paessi (.) tredici (eee) tredicimillacentonovanta impresssi e otocentoquarantacinque espositori in quassi otantanovemilla (.) metri quadrati de (eee) superficie (.) Fitur finirà (eee) la prossima domenica.

Fig. 6. Transcripción de la TAV de un sujeto hispanohablante.

I re inaugurano la Fitur (.) la seconda fiera di turismo più importante del mondo (.)  
i re hanno inaugurato oggi a mezzogiorno la ventisettesima fiera internazionale del turismo di Madrid Fitur (.) già consolidata come seconda mostra turistica mondiale (.) la fiera (.) conta quest'anno con la partecipazione di centosettanta paesi, tredicimilacentonovanta imprese e ottocentoquarantacinque espositori in quasi ottantanovemila metri

quadrati di superficie (.) Fitur concluderà (mmm) fitur termi (.) la fiera si  
concluderà la prossima domenica.

Fig. 6. Transcripción de la TAV de un sujeto italo-fono.

### 6.3 Cuestionario para la reconstrucción del proceso de TAV

#### ANTES DE REALIZAR LA TAV

1) Enumera los 3 mayores problemas que te pareció que presentaba el texto cuando lo leíste antes de realizar su traducción a la vista.

Problema 1:

Problema 2:

Problema 3:

2) Enumera las 3 dificultades (personales) que supone para ti traducir a la vista este texto.

Dificultad 1:

Dificultad 2:

Dificultad 3:

¿Qué grado, del 0 al 5, le darías a este texto antes de realizar la TAV?

DESPUÉS DE REALIZAR LA TAV

¿Cuáles dirías que han sido los 3 problemas principales que has tenido que resolver al ejecutar la traducción y que quizás no habías previsto? Si coinciden, no pasa nada. Simplemente, indícalo.

Problema 1:

Problema 2:

Problema 3:

¿Qué estrategias y técnicas has usado para solucionar esos problemas?

Estrategia y técnica para el problema 1:

Estrategia y técnica para el problema 2:

Estrategia y técnica para el problema 3:

¿Qué grado, del 0 al 5, le darías a este texto después de realizar la TAV?

6.4 Documentos originales anotados por el alumnado

Los Reyes inauguran Fitur, la  
segunda feria de turismo más  
importante del mundo

*italiano*  
Los Reyes han inaugurado hoy a mediodía la 27<sup>a</sup> Feria Internacional de Turismo de Madrid (Fitur), consolidada ya como segunda muestra turística mundial. La feria cuenta este año con que la participación de 170 países, 13.190 empresas y 845 expositores en casi 89.000 metros cuadrados de superficie. Fitur concluirá el próximo domingo.

Fig. 6. Texto original anotado de un individuo hispanohablante.

Los <sup>ive</sup> Reyes <sup>la</sup> inaugur<sup>o</sup>an <sup>la</sup> Fitur, la  
segunda feria de turismo más  
importante del mundo

Los Reyes han inaugurado hoy a mediodía la 27<sup>a</sup> Feria Internacional de Turismo de Madrid (Fitur), consolidada ya como segunda muestra turística mundial. La feria cuenta este año con que la participación de 170 países, 13.190 empresas y 845 expositores en casi 89.000 metros cuadrados de superficie. Fitur concluirá el próximo domingo. <sup>→ IT</sup>

?

Fig. 6. Texto original anotado de un individuo italo parlante.

## BIBLIOGRAFÍA

BASSOLS, M. y TORRENT, A. M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Eumo-Octaedro.

CARRIÓN FERNÁNDEZ, C. (2017). *Traducción a la vista y su presencia en los planes de estudios del Grado de Traducción e Interpretación: fines pedagógicos y profesionales*. Universidad de Málaga. Trabajo de fin de Grado.

DARDANO, M. (1986). *Il linguaggio dei giornali italiani*, Bari, Laterza.

HATIM, B. y MASON, I. (1990). *Discourse and the Translator*, Londres/Nueva York, Longman (trad. esp. de Salvador Peña. *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, Barcelona, Ariel, 1995).

HURTADO ALBIR, A. (2001). *Traducción y traductología*, Madrid, Cátedra.

JIMÉNEZ IVARS, A. (2003). «Variedades de traducción a la vista. Definición y clasificación». *Trans*, 7, 47-57.

KALINA, S. (2000). «Interpreting competences as a basis and a goal for teaching». *The Interpreters' Newsletter*, 10, pp. 1-32.

LEE, J. (2012). «What Skills Do Student Interpreters Need to Learn in Sight Translation Training». *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 57, 3, pp. 694-714.

LI, X. (2019). «Material development principles in undergraduate translator and interpreter training: balancing between professional realism and classroom realism». *The Interpreter and the Translator Trainer*, 13:1, pp. 18-43.

MATA PASTOR, C. (1999). «La trascendencia de la tipología textual en el proceso traslativo». En Manuel C. FERIA GARCÍA (ed.), *Traducir para la justicia*, Granada, Comares, 1999, pp. 109-128.

----- (2012). «Propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia traductora: detectar, afrontar y solventar problemas de traducción». En ORTEGA ARJONILLA, E. et al. (dirs.). *À propos de l'enseignement de la traduction et l'interprétation en Europe. Sobre la enseñanza de la traducción y la interpretación en Europa*, Granada, Comares, 2012, pp. 417-428.

**Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)**  
**Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)**

----- (2015). «L'interferenza nella produzione degli studenti di italiano L2 nella Laurea in Traduzione e Interpretazione». En CAPRARA, G. (dir.). *Tecniche, testi, strategie didattiche per il rafforzamento della produzione orale nella didattica dell'italiano LS rivolta ad alunni ispanofoni*, Granada, Comares, pp. 101-112.

NILSEN, A. B. y MONSRUD, M.-B. (2015). «Reading skills for sight translation in public-sector services». *Translation & Interpreting*, vol. 7, 3, pp. 10-20.

PITTÀNO, G. y BERSANI, S. (1993). *L'italiano. Le tecniche del parlare e dello scrivere*, Milán, Sonzogno.

PÖCHHACKER, F. (1994). «Sight Translation and Interpreter Training». *KOINÉ. Annali della Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori «San Pellegrino»*, IV, pp. 127-137.

PONTRANDOLFO, G. (2016). «La traducción a la vista en el ámbito medico-sanitario: un caso didáctico». *MonTI*, 3, pp. 367-398.