



## Revista de Investigación Educativa 17

julio-diciembre, 2013 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

### La didáctica del error en el aprendizaje de la traducción

**Isabelle Collombat**

Universidad Laval, Quebec, Canadá

#### Coordinación de la traducción

**Mtra. María del Pilar Ortiz Lovillo\***

piortiz@uv.mx

**Dr. Jorge Vaca Uribe\***

jvaca@uv.mx

#### Colaboradores

**Martha Beatriz García Landa\*\***

Estudiante de la licenciatura en Lengua Francesa  
martha\_29\_chivas@hotmail.com

**Lic. Eréndira Espinoza García\*\***

Estudiante de maestría  
arid\_blue55@hotmail.com

**Dra. Alicia Antonieta Bautista Vega\*\***

Promotora de Ciencias Ambientales y Literatura Infantil  
y Juvenil  
golfo.de.california@gmail.com

#### Revisión

**María Concepción López González**

Estudiante de la licenciatura Lengua y Literatura  
Hispánicas. Prestadora de servicio social. Instituto de  
Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana  
mac\_lg@hotmail.com

\* Coordinadores del Seminario de traducción de  
textos científicos y literarios del francés al español y su  
didáctica. Instituto de Investigaciones en Educación,  
Universidad Veracruzana, México

\*\* Participantes del Seminario

Con frecuencia *la falta* ocupa el centro de nuestra percepción del aprendizaje de la traducción, como lo muestran los glosarios de los manuales de traducción. Esta tendencia se manifiesta en la manera en que se evalúan los trabajos de los estudiantes, ya que el profesorado a menudo se limita a corregir las faltas. Es por ello que, según afirman ciertos especialistas en didáctica, el temor a cometer una falta puede causar ansiedad en el estudiante y contribuir a crear un ambiente poco propicio para el aprendizaje. Por lo tanto, es conveniente diferenciar la falta respecto del error: la primera puede ser considerada como inhibitoria y como sinónimo de fracaso, mientras que el segundo puede servir como fundamento para una “reconstrucción” del conocimiento. El error resulta, de hecho, una valiosa herramienta pedagógica que, sin embargo, conviene manejar con precaución. En traducción, el profesor sólo estará en condición de ayudar al estudiante a progresar si conoce el tipo de faltas que éste es suscepti-

**Recibido:** 04 de marzo de 2013 | **Aceptado:** 11 de abril de 2013

ble de cometer. En este sentido, resulta pertinente sancionar las faltas al principio y después guiar al alumno de manera que comprenda el origen de sus errores, con el objetivo de evitar la recurrencia.

**Palabras clave:** Enseñanza de la traducción, falta y error, el error en traducción, estatus del error, evaluación, didáctica constructivista.

The notion of mistake is often central to our perception of translation training, as can be seen in the glossaries of translation manuals. This vision of translation is also evident in the way teachers assess students work: their role often consist entirely in correcting mistakes. And yet, as some specialists in didactics point out, learners may be anxious and stressed by the fear of committing mistakes, a situation which is not propitious to learning. But beyond the mere notion of correction of mistakes, which may be inhibiting and considered as emphasizing failure, mistakes or errors may be used as a substructure leading to ‘rebuilding’ of knowledge. An error may be a valuable educational tool, but it must be used with the greatest caution. In translation training, a teacher will often be able to help students make progress only if he/she is aware of the type of errors students are prone to making: it thus may be very useful to correct errors then to offer guidance to learners so that they understand the source of their errors in order to avoid their recurrence.

**Keywords:** Translation training, errors in translation, errors status, assessment, constructivist didactics.

## La didáctica del error en el aprendizaje de la traducción

### Introducción

Como indica Daniel Gouadec (1989, p. 35), “la noción de error en traducción está omnipresente en las segundas intenciones del traductor, del pedagogo y del investigador”; de hecho, la falta se encuentra con frecuencia en el centro de nuestra percepción del aprendizaje de la traducción. La lectura de los glosarios y los manuales de traducción es esclarecedora (véase en particular Delisle, 2003, p. 25-69); también ocupan un lugar importante el falso sentido, el contrasentido y otros términos que designan “faltas”. Esta visión de la traducción se manifiesta claramente en la manera en que generalmente se evalúan los trabajos de los estudiantes; nuestro trabajo con-

siste a menudo, en apariencia, en corregir las faltas. Ahora bien, como lo subrayan algunos pedagogos (Astolfi, 1997, Brunette, 1998) –y como lo demuestra por otro lado la experiencia–, el miedo a cometer una falta puede ser causa de angustia y estrés para el estudiante, lo que puede contribuir a crear un ambiente poco propicio para el aprendizaje.

En el presente artículo nos enfocaremos en demostrar que si diferenciamos la *falta* del *error* y se modifica nuestra percepción, el error tendrá un lugar en la enseñanza de la traducción desde una perspectiva constructivista. En efecto, según Gaston Bachelard (1986, p. 239) no hay “verdad sin error rectificado”. No obstante, si bien el error resulta una valiosa herramienta pedagógica, conviene manejarla con precaución para que cumpla su objetivo de reconstrucción en el estudiante.

## 1. La evaluación en la didáctica de la traducción

Nicole Martínez Melis (2001, pp. 101-102) señala que en la didáctica de la traducción aún son relativamente pocos los trabajos dedicados a la evaluación; por otra parte, esto está lejos de ser objeto de un consenso, ya que con frecuencia cada profesor –cada escuela de traducción– adoptará un tipo de evaluación conforme a la metodología de enseñanza que aplique, la cual estaría lejos de ser homogénea de una escuela a otra. Hasta cierto punto, “cada uno tiene su propio sistema de evaluación” (Martínez, 2001, p. 107). De lo antes dicho se desprenden tres grandes categorías de evaluación, tal como han sido expuestas por Gouadec (1989, pp. 42-47): la evaluación empírica, la evaluación razonada y la evaluación positiva.

La evaluación empírica se divide en tres subcategorías:

- La evaluación global, que se basa en la intuición y la experiencia del evaluador. Este modo de evaluación es subjetivo, ya que al final el evaluador juzga la traducción como admisible o no. Esta práctica está bastante difundida.
- El tiempo de revisión, que se basa en el tiempo necesario para obtener una traducción de calidad “estándar”.
- El impacto de los errores, que es una evaluación que se centra en las consecuencias de la gravedad de los errores en el manejo del texto traducido.

La evaluación razonada se divide también en tres subcategorías:

- El sistema estándar, que se basa en la aplicación de las categorías tradicionales de faltas (falso sentido, sin sentido, faltas gramaticales, etcétera).
- **El efecto de distorsión (1 y 2)**, que se basa en las mismas categorías que las precedentes, pero aplicándoles coeficientes diferentes en función de los pa-

rámetros que caracterizan el error. Este tipo de evaluación toma en cuenta la incidencia de la falta así como sus efectos en la estructura interna del texto. La evaluación positiva se interesa en los aciertos de la traducción y no en el fracaso. Trata de enfatizar los casos en que los estudiantes supieron evitar las trampas de la traducción y aplicar los procedimientos de traducción adecuados.

Aunque se origina en gran medida en el sistema llamado “estándar”, el método de evaluación que recomendamos se nutre de igual manera de las otras categorías y sub-categorías; pretende incitar a los estudiantes a inclinarse por el impacto de los errores en términos de admisibilidad o no del texto, aplicando en cierta medida el efecto de distorsión, a fin de señalar la incidencia de un error en el plano de la estructura del texto y así evidenciar la lógica del error. Además, estimula ciertos hallazgos, es decir, traducciones particularmente afortunadas o ingeniosas, lo que constituye una forma de evaluación positiva. En este tipo de evaluación mixta los errores se clasifican en: errores de lengua (gramática, ortografía, estilo), errores de transferencia (errores de sentido o de traducción) y errores de presentación (tipografía, presentación). A cada error corresponde un número de puntos que se resta de una nota inicial de 100; en cuanto a los hallazgos, cada uno vale un punto adicional para el estudiante.

Este tipo de evaluación “mixta” nos parece muy pertinente en un contexto de aprendizaje y encuentra naturalmente su lugar en un enfoque orientado hacia el proceso. En cambio, la evaluación global, que sólo juzga la admisibilidad o no del texto –lo que corresponde a un enfoque orientado hacia el producto–, no parece posible sino hasta el final de la formación, o incluso en el mercado de trabajo, cuando el traductor ha adquirido suficiente experiencia profesional y seguridad para ser consciente de sus puntos fuertes y débiles. Antes de este estadio es primordial ayudar al estudiante a conocerse a fondo para progresar más, lo cual no es posible sin una revisión detallada de sus faltas; es decir, un análisis exhaustivo de sus prácticas, buenas o malas, durante el proceso. En efecto, esto quiere decir que tal proceso no será realmente provechoso a menos que el seguimiento se efectúe durante un periodo significativo, como una sesión de enseñanza (trimestre).

## 2. La evaluación como reflejo del método de enseñanza

Daniel Gile (1992) nos recuerda que “en la pedagogía de la traducción no buscamos proponer a los estudiantes una descripción completa del proceso, sino modelos metodológicos susceptibles de orientarlos hacia las aplicaciones prácticas” (p. 252). Desde su punto de vista, “la enseñanza orientada hacia el proceso se centra en el proceso de

traducción intentando optimizar los pasos seguidos y los métodos puestos en práctica por los estudiantes” (2004, p. 201). De este modo, preconiza el “informe integrado de problemas y decisiones” (CRIPD, por sus siglas en francés), que permite al estudiante exponer el razonamiento que siguió para hacer sus elecciones de traducción (Gile, 2004a): una evaluación basada sobre todo en el proceso más que en un resultado único parece ser en efecto susceptible de reflejar mejor el método de enseñanza y garantizar al estudiante la adquisición de un método de traducción.

En este sentido, no se trata de exponer *a priori* a los estudiantes “recetas” que deben aprender de memoria para aplicarlas *a posteriori*, sino de involucrarlos desde el principio en su propio proceso de aprendizaje, ayudándolos a poner en práctica los métodos que les permitirán resolver por sí mismos los problemas que se les presentan. Por ejemplo, es importante sensibilizar a un estudiante a no dejarse engañar por los falsos cognados, y a la necesidad de consultar sistemáticamente las herramientas lexicográficas y terminológicas de que dispone cuando esté tentado a traducir una palabra de la lengua de partida por otra parecida en la lengua de llegada, o incluso incitarlo a que adopte el reflejo de sumergirse en las gramáticas si la concordancia del participio pasado es su talón de Aquiles.

En un artículo sobre el papel fundamental de la cultura general en la resolución de los problemas de traducción (Collombat, 2006) nos hemos esforzado por demostrar que si bien la inteligencia llamada “fluida” –innata–, que permite resolver los problemas inéditos y concierne a la capacidad lógica, es un importante bagaje de partida para el traductor, la inteligencia llamada “cristalizada”, que se caracteriza por la capacidad de aplicar a un problema dado los métodos de resolución adquiridos por el aprendizaje, es aún más beneficiosa en el ejercicio de su profesión. Este tipo de inteligencia se nutre de la activación permanente del recuerdo de situaciones ya vividas, de “trampas” previamente encontradas y de estrategias que se usaron para evitarlas. Se nutre también de eso que Jean Delisle (2003, pp. 185-188) y Marianne Lederer (1997, pp. 14-15), particularmente, llaman *complementos o bagajes cognitivos* que el traductor “convoca” desde que se lanza en la actividad traductora. Entre más complementos cognitivos tenga el traductor estará mejor armado para traducir; de este modo, la capacidad para resolver problemas aumenta con la extensión de la cultura general, definida como un conjunto de conocimientos y de aptitudes esenciales para que un individuo pueda vivir su vida de ser humano y de ciudadano (Lavonen & Meisalo, 1998, p. 318). En resumen, la inteligencia cristalizada aumenta con la experiencia, y está constituida también por los errores cometidos, con la condición de que el recuerdo de éstos se asocie con el de los medios para evitarlos y para localizar errores potenciales de la misma naturaleza. Es en virtud

de este proceso que se admite comúnmente que la traducción es un trabajo “de maduración lenta”: la experiencia siempre será reconocida como una garantía de mejora y acrecentamiento de la capacidad para resolver las dificultades encontradas. De hecho, algunos teóricos –principalmente Kaiser-Cooke (1994, p. 137) y Wilss (1996, p. 46)– afirman que la traducción es ante todo una actividad de resolución de problemas, y que el mejor medio para que un estudiante aprenda a resolver un problema es que lo intente resolver por sí mismo, en vez de escuchar en clase una exposición abstracta del profesor. En esta perspectiva, la forma de tratar el error del estudiante es fundamental: si el método aplicado no le enseña cómo evitar repetir un error, favoreciendo la adquisición de una metodología, el estudiante no hará ningún progreso. De cualquier modo, es responsabilidad del profesor garantizar que el obstáculo quede al alcance del estudiante; de lo contrario, lejos de suscitar el progreso, un obstáculo infranqueable desembocaría en el desaliento y en un inevitable sentimiento de fracaso que de ninguna manera constituyen bases favorables para la adquisición de un saber-hacer.

Además, como menciona Louis Porcher (1977, p. 111), “ningún proceso de evaluación tiene sentido al margen de los objetivos de aprendizaje”. Evaluar con el único fin de obtener una nota –que es la punta del iceberg sobre la que aún se enfocan los estudiantes con frecuencia, sobre todo al principio del aprendizaje– tiene poco interés en sí mismo: la nota sólo puede ser útil, tanto para el estudiante como para el profesor, si responde a objetivos claramente establecidos y al desempeño efectivo del estudiante.

La situación de la evaluación está entonces estrechamente ligada tanto al enfoque teórico elegido por el profesor, como al progreso del estudiante en su aprendizaje. Así, encontramos que la evaluación sumativa –que desempeña el papel de un balance y consiste en evaluar las adquisiciones de los estudiantes con vistas al éxito en un curso o a la obtención de un diploma (véase en particular Landsheere, 1992, p. 127-128 y Martínez, 2001, p. 52-53)– puede en rigor quedarse en una apreciación puramente empírica y subjetiva al pronunciarse a favor de la aceptabilidad o no del trabajo evaluado; en cambio, la evaluación formativa –que es parte del proceso de aprendizaje y aspira a valorar los progresos de los estudiantes– debe ser más detallada y favorecer que se establezca un diagnóstico personalizado de las dificultades de cada estudiante. Para lograrlo, es indispensable una inspección exhaustiva y documentada de los errores. De hecho, este procedimiento se sitúa plenamente en un enfoque didáctico constructivista.

### 3. La didáctica constructivista

El modelo pedagógico constructivista está ampliamente inspirado en los trabajos efectuados por el psicólogo suizo Jean Piaget hacia mediados del siglo xx. En el enfoque didáctico constructivista (véase en particular Ouellet, 1994), centrado en el estudiante y sus adquisiciones previas, el profesor “es un facilitador que apoya a los alumnos en su proceso de redescubrimiento o de reinención y de construcción para sí de reglas, conceptos, estructuras, etcétera, constituyendo sus saberes, saber-hacer y saber-ser” (p. 5). Este proceso se sustenta generalmente en una investigación previa llevada a cabo de manera autónoma por el estudiante, a partir de cuyos resultados el profesor guía su progreso en el aprendizaje. Ese diagnóstico inicial puede obtenerse a partir de trabajos prácticos de traducción realizados en clase –a lo largo de los cuales se incitará a los estudiantes a proponer sus soluciones de traducción y a justificarlas–, sobre todo después de la primera tarea. Con frecuencia la experiencia muestra, en efecto, que los estudiantes toman conciencia de sus errores con más facilidad cuando son corregidos y sancionados por una nota. Por magnánima que sea, la práctica que consiste en señalar simplemente un error sin que se traduzca en la calificación no tiene el mismo impacto que si se restan los puntos correspondientes al error.

El enfoque constructivista tiende normalmente a suscitar cuestionamientos en el estudiante si lo coloca en situaciones de “desequilibrio cognitivo” (Ouellet, 1994, p. 5) que lo van a conducir a confrontar sus adquisiciones con los obstáculos que encuentre. La visión constructivista puede integrar un enfoque inductivo “que parte del análisis de ejemplos o de datos específicos para llegar a enunciar generalidades o reglas” (p. 5). En didáctica de la traducción este enfoque es apoyado en particular por Don Kiraly (2000), quien predica el abandono de una didáctica centrada en el profesor y cede al estudiante la responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

A manera de ejemplo, el mecanismo de inferencia puede ponerse en marcha a partir de la constatación de un error corregido mediante una orientación apropiada del profesor; tomemos por ejemplo la frase siguiente, en la cual nos concentraremos en la traducción del participio pasado empleado como adjetivo:

Global Wood prices surge *due to increased* competition and higher freight costs.

De manera casi sistemática, los traductores aprendices traducirán “increased competition” por “competencia desarrollada”, traducción frecuente sin embargo marcada por lo que llamaremos “metonimia etiológica”. En efecto, la primera causa del aumento mundial del precio de la madera no es la competencia, sino el crecimiento de

ésta; por tal razón, esta traducción deberá dar lugar a una transposición del participio pasado en sujeto con el fin de establecer la lógica interna del enunciado. Después de la aplicación de otros derivados de traducción,<sup>1</sup> entonces esta frase se podrá traducir, por ejemplo, como sigue:

“Se asiste a un alza súbita mundial del precio de la madera debida a la intensificación de la competencia y al aumento de los costos de transporte”.

O incluso de la siguiente manera:

“La intensificación de la competencia y el aumento de los costos de transporte conducen al alza súbita mundial del precio de la madera”.

La traducción de esta frase permitió ilustrar la noción de metonimia etiológica e inferir el mecanismo para la traducción de los participios pasados utilizados como adjetivos; una vez que el estudiante comprenda el razonamiento que se debe aplicar en estos casos, estará en condiciones de utilizarlo en frases que presenten una construcción similar.

Esta tentativa permite ver cómo la enseñanza de la traducción puede inscribirse en ese marco didáctico general, ya que hasta que los estudiantes no empiezan a traducir no se dan cuenta de lo que implica esta actividad. La mejor prueba es la reacción de desaliento con frecuencia observada en los estudiantes cuando se les asigna la tarea inicial en el primer año y confiesan no haber tenido conciencia de la amplitud y del número de problemas por resolver en una traducción, lo que implica la constancia con que cometen los mismos errores de principiantes que sus predecesores. En efecto, es muy difícil sensibilizarlos a los posibles errores de traducción antes de que los hayan confrontado. Y, si bien con frecuencia se está tentado a evitarles esas primeras decepciones, aunque se les diera *a priori* un catálogo de los posibles errores no les sería de ninguna ayuda.

Los primeros trabajos le permiten al profesor establecer un balance personalizado para ayudar al estudiante a tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades e implementar los medios necesarios para superar estas últimas. Para determinar estos medios, el profesor desempeña el papel de un guía; si bien la adquisición de procedimientos de traducción y de ciertas normas de presentación de los textos forma parte

---

1. En particular, la traducción del comparativo elíptico por un sustantivo con valor comparativo (véase Delisle, 2003, pp. 353-357).



de la enseñanza dirigida a todos, el profesor, en caso necesario, motivará a ciertos estudiantes a reforzar sus conocimientos gramaticales de la lengua de llegada, o incluso a otros a perfeccionarse en la lengua de partida.

Este diagnóstico inicial –a lo largo de la formación– permite también, a partir de los errores sistemáticos, enunciar (o recordar, en numerosos casos) las reglas generales a aplicar para evitarlos; es ahí cuando el enfoque inductivo es útil. En este contexto, la evaluación debe permitir al estudiante comprender el mecanismo de sus errores, aceptar que el profesor los analice y afrontar las consecuencias (véase Gouadec, 1981, p. 100).

En el marco de un enfoque orientado al proceso, la traducción comentada por el estudiante resulta muy productiva, ya que permite conocer el razonamiento que siguió para llegar al resultado elegido. En efecto, es ofreciendo al estudiante la posibilidad de exponer las dificultades de traducción encontradas, explicar el razonamiento seguido para resolverlas, y justificar su elección de traducción, como el profesor puede ayudarlo a adquirir un método operacional de resolución de problemas y, dado el caso, a reforzar ciertos conocimientos cuyo defecto puede conducirlo a un razonamiento deformado o basado en premisas erróneas. Este método –que, como lo hemos dicho más arriba, corresponde a lo que Gile (2004a y 2004b) designa con el término de “informe integrado de los problemas y decisiones” (CRIPD, por sus siglas en francés) o “*Integrated Problem and Decision Reporting*” (IPDR)– puede ser aplicado en los trabajos escritos o a partir de presentaciones orales; no nos referimos sin embargo a la fórmula oral que se aplica en los seminarios de segundo ciclo, que es factible por tratarse de un número de estudiantes más reducido. Este tipo de exposición –que los otros estudiantes deben haber preparado igualmente teniendo un conocimiento previo del texto presentado y de la traducción propuesta por el estudiante encargado del comentario– permite favorecer el cuestionamiento colectivo, la puesta en tela de juicio y el diálogo. Aprender a defender sus elecciones o a rechazar con tacto las de otros nos parece una excelente manera de prepararse para el sutil arte de las relaciones entre el traductor y el revisor. Rochard (2000) apoya que se recurra a la revisión como instrumento pedagógico gracias al cual el “profesor-revisor” puede “guiar al estudiante” ayudándolo a progresar a partir de sus propias ideas.

El enfoque constructivista presenta otras características esenciales que garantizan el éxito: el estudiante debe tomar una actitud activa en su aprendizaje; reposa en gran medida en la cooperación entre los estudiantes, y en el diálogo entre estudiantes por una parte y entre los estudiantes y el profesor por otra parte. Así, la cooperación entre compañeros desempeña un papel importante en el proceso de adquisición de los saberes y del saber-hacer: juiciosamente enmarcado, el trabajo en equipo puede en-

tonces revelarse muy pertinente, tanto así que cada vez es más valorado en el ejercicio mismo del trabajo de traductor, como atestigua el texto de las ofertas de empleo en este rubro. Fundándose en Dunlap y Grabinger (1996, p. 68), Kiraly (2000, p. 36) subrayó en particular que el trabajo en equipo permitía a los estudiantes no sólo afinar sus conocimientos gracias a la argumentación, a la contradicción y a la enseñanza recíproca, sino además enfrentarse a las tareas más complejas, tanto en razón de la variedad de enfoques empleados por los colaboradores como de la confianza individualmente manifestada por cada miembro del equipo a partir del trabajo en común.

Es bajo esta perspectiva que desarrollamos la práctica de trabajar en equipo en ciertos cursos, incluso llegamos hasta considerar la aptitud al trabajo en equipo en la nota final, con un valor de 5%. Esta calificación se basa en una evaluación hecha por los compañeros mediante un cuestionario que evalúa la actitud de cada miembro del grupo según diez criterios: participación, disponibilidad, iniciativa, capacidad de centrarse en la tarea, ambiente de trabajo, comunicación, negociación, solidaridad y cooperación, compromiso, preparación y calidad del trabajo. Este ejercicio tiene por objetivo incitar a los estudiantes a aplicar en pequeños grupos los principios teóricos del curso; la mayoría declara que obtienen grandes beneficios de este tipo de práctica colaborativa que ofrece un amplio lugar a la discusión. El cuestionario se entrega a los estudiantes desde el principio del trimestre, de modo que conozcan los criterios que se analizarán y, si es necesario, puedan ajustar su comportamiento en función de éstos con el fin de responder mejor a las expectativas enunciadas. Esta forma de trabajo les permite integrar el componente “interacción” a su comportamiento a medida que se cumple la tarea, así se alcanza un doble objetivo: llevarlos a reflexionar sobre la actitud que toman al trabajar en equipo y conducirlos a maximizar esta actitud para mejorar la tarea.

Proponemos así como tarea de fin de trimestre trabajar en equipo el comentario de una traducción existente así como una re-traducción comentada. Siempre en la perspectiva de favorecer el desarrollo de la objetividad y del sentido del diálogo, los estudiantes, en primer lugar, deben encontrar un texto y su traducción, después redactar un comentario objetivo en el cual deben cuidar que aparezcan las elecciones del traductor y los eventuales errores propiamente dichos. En nuestra opinión, este ejercicio permite no solamente incitar a los estudiantes a encontrar el justo equilibrio entre el respeto al trabajo efectuado por un colega y el espíritu crítico, sino también a argumentar entre ellos a fin de saber convencer y dejarse convencer, según las circunstancias. Posteriormente, deben proponer una re-traducción con un comentario en el cual justifiquen sus elecciones, ya sea que estén de acuerdo con el traductor inicial o difieran de él.

La experiencia ha demostrado que realizar este tipo de ejercicio complejo durante cierto tiempo constituye una experiencia que deja huella en los estudiantes, además de que les permite con frecuencia entablar amistades duraderas nacidas de esta colaboración activa y vivida como enriquecedora. Por otra parte, estos lazos a veces han sido el punto de partida de una creación de redes que desemboca en la colaboración profesional entre jóvenes traductores que se han establecido como autónomos, e incluso, en una ocasión, en la creación de una cooperativa de traducción.

Otros aspectos prácticos emanan también de la aplicación de este método, como la necesidad de limitar el tamaño de los grupos de estudiantes a fin de facilitar la interacción y el intercambio, así como la inevitable disponibilidad del profesor respecto de sus estudiantes. Aunque no es el propósito del presente artículo, resulta necesario constatar que en esta era de restricciones presupuestales y de multiplicación de tareas para los profesores de universidad estos dos objetivos son con frecuencia difíciles de alcanzar y, en ocasiones, es necesario hacer milagros.

Finalmente, se puede remarcar que si el enfoque orientado al proceso sigue siendo una herramienta indispensable de diagnóstico y de guía para el estudiante, el enfoque orientado al producto (o resultado) se adecúa, en nuestra opinión, a la preparación de los futuros traductores para el mercado de trabajo, ya que después de superar la prueba de traducción que numerosos empleadores utilizan para reclutar traductores, la traducción hecha por un candidato potencial debe, en efecto, convencer inmediatamente sin que sea necesario respaldarla por justificaciones para que su exactitud sea evidente.

#### 4. De la falta al error

Para elaborar una didáctica constructivista centrada en el error lo más importante, antes que nada, es distinguir con claridad la falta del error. La corrección, que algunos llaman “síndrome de la tinta roja” (Astolfi, 1997, p. 11), ahora es percibida con frecuencia negativamente, a tal punto que son pocos los profesores que todavía utilizan tinta roja, pues se prefiere utilizar otros colores con menos carga simbólica. ¿Quién de nosotros no ha intentado en efecto maquillar la autoridad del gesto correctivo tiñéndolo de verde, color de esperanza? En realidad, seamos honestos, el color de la pluma no cambia nada: el fondo del problema y el origen de nuestra molestia residen en la confusión demasiado frecuente entre “falta” y “error”. Tenemos miedo de corregir las faltas, mientras que es conveniente destacar los errores.

Existe una diferencia fundamental entre la falta y el error (véase Astolfi, 1997, pp. 1-28 y Spilka, 1984, pp. 72 y 76).

La falta, que se puede deber a un elemento contingente (negligencia pasajera, distracción, cansancio, etcétera), se considera responsabilidad del estudiante, ya que debería haberla evitado. El profesor la evalúa *a posteriori* para sancionarla.

En cuanto al error, reviste un carácter sistemático y recurrente: es un “síntoma” de la manera en que el estudiante enfrenta un tipo de obstáculo determinado. El profesor le aplica un tratamiento *a priori* para prevenirlo, tratamiento que se basa en lo destacado y en la explicación de los errores anteriores de la misma naturaleza.

Mencionemos además que existen tres grandes categorías de fuentes de errores (Fayol, 1995, p. 138; Reason, 1990): la primera está ligada a la naturaleza y a la organización de los conocimientos conceptuales, la segunda se deriva de los procedimientos y del saber hacer y la tercera surge de la puesta en marcha, en situación, de las dos primeras categorías. En el caso de la traducción, es evidente que algunos errores de los estudiantes se derivan de las premisas (saberes anteriores inadaptados) mientras que otros provienen del razonamiento, es decir de la lógica del paso de la lengua de partida a la lengua de llegada. Y, como si eso no fuera suficiente, los factores de error se multiplican cuando hay interacción entre las premisas erróneas y un razonamiento equivocado.

Para Gile (2004, p. 214), en traducción, las faltas de sentido pueden tener ocho posibles orígenes:

- a. Un conocimiento insuficiente de la lengua de partida.
- b. Una lectura insuficientemente atenta de la lengua de partida.
- c. Una mala calidad del texto de partida.
- d. Una reformulación insuficientemente atenta del texto de partida.
- e. Un error “mecánico” en el momento de la escritura.
- f. Un error de apreciación en relación con la norma de fidelidad aplicable.
- g. Un conocimiento insuficiente de la lengua de llegada (extranjera).
- h. Un problema de adquisición de informaciones *ad hoc*.

Las faltas y torpezas de lengua, son atribuidas a cuatro factores (Gile, 2004, pp. 213-214):

- a. Un dominio insuficiente de la lengua de llegada.
- b. Una contaminación momentánea de la lengua de llegada por la lengua de partida.
- c. Una incapacidad más fundamental del traductor para distanciarse de las estructuras lingüísticas del texto de partida durante la reformulación en la lengua de llegada.
- d. Una reformulación insuficientemente atenta y la ausencia de verificación de la aceptabilidad del enunciado producido en la lengua de llegada.

Si bien esta lista abarca *a priori* el conjunto de factores “errógenicos”, nos parece que sería más eficaz si estuviera ordenada en función de las grandes categorías de fuentes de error, aunque sólo fuera para diferenciar, en una situación dada, los factores estructurales (conocimientos previos insuficientes) de los factores coyunturales (faltas de atención) –es decir los errores y las faltas, según la distinción establecida con anterioridad–, porque el origen de estas faltas o errores, sus mecanismos y las consecuencias de su manifestación difieren tanto que no se podrían tratar en un mismo plano. Por otra parte, a nuestro parecer algunas de esas causas son demasiado generales; en efecto, parecen recaer en el sentido de que un manejo insuficiente de las lenguas de llegada y de partida es potencialmente fuente de errores. Además, tratándose de interferencias lingüísticas, puede ser difícil diferenciar una contaminación “momentánea” de una dificultad permanente para distanciarse de las estructuras de la lengua de partida, sin contar que en un enfoque orientado al producto no habría diferencia. Sin embargo, esta distinción reviste una importancia capital según el contexto cultural, puesto que tanto en Quebec como en el Canadá francófono los parámetros ligados a los contactos íntimos entre el francés y el inglés no pueden ser en ningún caso desdeñados, como veremos en el ejemplo citado un poco más adelante. Finalmente, subrayamos que esta lista abarca, más o menos, las mismas fuentes potenciales de errores que las que se encuentran en *La traduction raisonnée* [*La traducción razonada*] de Jean Delisle (2003, p. 440), señalemos principalmente la interpretación insuficiente, el desconocimiento de los recursos de la lengua de llegada o incluso la debilidad del texto original. No obstante, Jean Delisle los agrupa más específicamente como causas frecuentes de un incremento excesivo del error. Esta precisión, en cuanto al tipo de error susceptible de ser cometido, nos parece esencial porque permite afinar la metodología aplicando una estrategia de resolución adaptada a un tipo particular de problema claramente identificado.

Desde los años noventa, los didácticos y pedagogos se dedican a disipar la confusión entre la falta y el error y a resaltar las virtudes de este último como herramienta pedagógica. Esta tendencia se manifestó incluso mediante la publicación de artículos, entrevistas e investigaciones en revistas destinadas al profesorado en los que se difundía la rehabilitación del error.<sup>2</sup> De este reconocimiento del estatus pleno y completo

---

2. Se encuentra, en efecto, en *EPS* número 290 (julio-agosto, 2001) un artículo de Jacques Dupuis titulado “Apprentissage: cherchez l’erreur...”; *Le Monde de l’éducation* publicó en octubre de 1995 una entrevista con Alain Moal, profesor universitario del centro de formación continua de la Universidad René-Descartes (París-V), titulado “Vive l’erreur!”, y *Le Nouvel éducateur* de septiembre de 1992 incluye un informe de Jany Gibert: “Pour une réhabilitation de l’échec ou l’échec pour combattre l’erreur”.

del error en el proceso pedagógico resalta ante todo que es importante pasar de una concepción negativa de éste –cuando se confunde con la falta–, a una concepción constructivista, que considera al error como un indicio valioso que permite al profesor comprender el proceso de aprendizaje del estudiante y localizar las dificultades que enfrenta. Porque, como menciona Jany Gilbert (1992), el error es “algunas veces el único medio necesario para la construcción de la razón” y “en este sentido, debe estar integrado en una práctica pedagógica [...] llamada ‘reconstrucción’” (4).

Yves Reuter (1948, pp. 119-120) nos recuerda por otra parte que el estatus mismo del error fue transformado por el campo teórico, ya sea en el ámbito de las ciencias sociales (en epistemología, en filosofía, en historia de las ciencias, etcétera), en el terreno del análisis institucional de la escuela y del fracaso, o incluso en el marco de las investigaciones sobre los aprendizajes y la psicocognición. En esta última esfera, ahora se considera claramente que el error es un “fenómeno consubstancial al aprendizaje” (p. 119); así, además de que el error no puede ser juzgado como “nulo” ya que corresponde a un acto (en pocas palabras, “el que no trabaja no se equivoca”), “nunca está de más”, ya que “es la marca de una lógica en acción” (p. 119).

Para ilustrar una mecánica lógica deficiente que conduce al error, tomemos por ejemplo la traducción de “to be on a committee” por “être sur un comité” [“estar sobre un comité”]. Esta traducción, que equivale a hacer un calco erróneo,<sup>3</sup> resulta de la observación de una paridad entre “to be” y “être” [“ser”], entre “on” y “sur” [“sobre”], y entre “committee” y “comité” [“comité”]. En esta lógica, trataremos con tres pares de equivalentes considerados como “naturales”. Todo profesor de traducción reconocerá aquí la lógica del novato, que conduce invariablemente a errores de principiante. El aprendizaje permitirá al estudiante comprender que la traducción de ese sintagma hace en realidad un llamado a otra clase de lógica, que debe prevalecer en este procedimiento: cada lengua tiene su propio funcionamiento y, en este caso, “to be on a committee” podría traducirse de varias maneras, por ejemplo: “siéger dans un comité” [“permanecer dentro de un comité”], “siéger à un comité” [“tener un cargo en un comité”], “siéger dans une commission” [“permanecer en una comisión”], “siéger à une commission” [“tener un cargo en una comisión”], o incluso “être membre d’un comité” [“ser miembro de un comité”] o “être membre d’une commission” [“ser

---

3. Este calco incorrecto –así como otros calcos de construcción del mismo género– es frecuente en Quebec y en la Canadá francófona, donde el contacto entre las dos lenguas oficiales puede ser origen de ciertas interferencias. Este hecho, que está estrechamente ligado a la situación lingüística, implica muy seguramente errores de traducción que no se encontrarán necesariamente en otros países francófonos.

miembro de una comisión”].<sup>4</sup> Rápidamente, el estudiante descubre así –o redescubre, porque su confusión puede haber sido la causa de una interferencia lingüística accidental– que la elección de la preposición después del verbo en la lengua de llegada no depende de una vaga semejanza con la preposición presente en la lengua de partida, sino que está determinada por el propio verbo. El no tener conciencia de eso lo conduciría a cometer errores, y el saberlo le permitiría evitarlos en lo sucesivo.

En resumen, a lo largo de su aprendizaje, quien se prepara como traductor aprende, por lo general, a pasar de una lógica paradigmática de sustitución palabra por palabra a una lógica sintagmática de elaboración del discurso en cada una de las dos lenguas.

En esta óptica, una vez que un fenómeno ha sido tratado como un “error”, es decir, que su manifestación fue objeto de un diagnóstico y de una cura, se convierte en una “falta”, ya que se considera que el estudiante tiene en sus manos los medios para prevenirla. De ahí se deriva que el paso de una lengua a la otra esté ligado a una progresión en un curso, y que la manera de sancionar la falta o de corregir el error, es decir, la evaluación, dependa del estadio de aprendizaje en que se sitúe el estudiante. Para regresar al tema de la evaluación, se comprende tal vez mejor por qué una evaluación profunda basada en los errores tiene su lugar al inicio del curso, y por qué se puede admitir que una evaluación global se aplique a quienes terminan, pues se supone que aprendieron a prevenir sus errores y a estar a la altura para producir una traducción apta, con la cual convenzan a los empleadores potenciales de que son competentes.

Mencionemos para concluir este tema que la perspectiva funcionalista –o teoría del *skopos*– nos proporciona otro parámetro de importancia: la relatividad del error.

---

4. Para que el estudiante pueda dotarse de los medios para seleccionar la traducción más pertinente en contexto se le podría aconsejar que consulte, por ejemplo, el *Dictionnaire des cooccurrences* o incluso proceder a un test de recurrencia en un buscador como *Google*. Sin embargo, cabe notar que el sintagma “[être] sur le comité” (verbo conjugado con diversas personas, tiempos y modos) cuenta con más de 500 casos en *Google* (búsqueda efectuada el 13 de octubre de 2008). Por lo tanto, es primordial que el aprendiz de traductor francófono de América del Norte aprenda a desconfiar *a priori* de los giros similares en las dos lenguas.

De hecho, si el proceso de verbalización puesto en evidencia por Danica Seleskovitch puede, en teoría, permitir al estudiante liberarse de la atracción estructural ejercida por la lengua de partida, no deja de ser cierto, como lo hemos visto con anterioridad en el contexto particular de Quebec y de la Canadá francófona, donde el francés y el inglés cohabitan, que ciertos calcos de estructura están anclados en la lengua corriente; notemos que es precisamente esta constatación lo que precedió al surgimiento de la estilística comparada en Canadá (véase Vinay & Darbelnet, 2003, pp. 19-20). Por otra parte, en este ambiente lingüístico particular el paso por la estilística comparada –al principio del plan de estudios y según una dosis adaptada– permite generalmente superar este obstáculo y abrir la vía a una teoría del sentido liberado de este tipo de dificultad sociolingüística.

La determinación previa de lo que llamamos “postulado traductivo” –procedimiento que precede a la traducción misma y trata de establecer una estrategia de traducción basada en el tipo de texto, su origen, sus destinatarios y su función–<sup>5</sup> implica elecciones que, de un texto a otro, podrían ser consideradas como erróneas. Que se piense solamente en la delicada cuestión de la variación lingüística –un quebequismo, belgicismo o helvecismo podría ser eliminado según el destinatario del texto traducido, pero sería completamente válido para otro texto–, incluso para la de la norma, a la cual remite con frecuencia. Como tal, la expresión quebequense “le chat est sorti du sac”<sup>6</sup> [“el gato salió de la bolsa”], considerada como un calco erróneo del inglés y estigmatizado como tal en obras prescriptivas como *El Colpron* o *Mieux dire, mieux écrire*, podrá sin embargo resultar una elección acertada en Quebec en el ámbito de la traducción publicitaria, ya que ha sido muy bien aceptada en el uso y presenta un enorme potencial evocador.

## 5. El componente socio-afectivo

Para Alain Moal (1995, p. 44) una de las tres condiciones de la revalorización del error es “considerar al estudiante en su totalidad intelectual, afectiva y social” y, sobre todo, desdramatizar el error. Este componente socio-afectivo en efecto fue señalado por numerosos didácticos (véase notablemente Astolfi, 1997, pp. 1-28) y Spilka (1984, pp. 72 y 76) conscientes del valor ansiogénico y acusador del error considerado desde una concepción “errónea”. Mencionemos que es importante de igual manera desdramatizar el error en el espíritu mismo del profesor, ya que él también puede ser llevado a considerar los errores de sus estudiantes como si fueran sus propios fracasos personales y a cuestionar su enfoque y sus competencias pedagógicas; incluso puede considerar *a priori* el error de manera negativa, viéndolo ante todo como una manifestación de incompetencia por parte del estudiante, cuando debe ser visto como el punto de partida en una pista de mejoramiento.

En didáctica de la traducción, el componente socio-afectivo es todavía rara vez evocado. Sin embargo, hay una palabra clave, fundamental, que determina la actitud de los traductores y aprendices-traductores respecto de la tarea a efectuar y de otros participantes en la cadena de producción de la traducción; esta piedra angular es la

---

5. Sobre la cuestión del postulado traductivo, véase principalmente Collombat (2003, p. 72 y 2004, p. 8).

6. En *Mieux dire, mieux écrire*, Yvon Delisle sugiere como forma “correcta” la expresión “On a découvert le pot aux roses”.



*confianza*. Esta noción, aunque omnipresente en traducción (y bajo diferentes formas), jamás es abordada como tal; Froeliger (2004, p. 4) es uno de los escasos –si no el único– en haber tratado esta cuestión de manera exhaustiva.<sup>7</sup> Una parte importante de este artículo es consagrada a la confianza en uno mismo y, más precisamente, al hecho que parece ser “defecto de muchos traductores”. Según Froeliger, “la falta de confianza en sí mismo es responsable de problemas estilísticos clásicos: la palabra por palabra y la sub-traducción” (p. 4). Mencionemos de paso que lo que llama “sub-traducción” corresponde a una atenuación estilística del texto de partida por medio de clichés o de frases hechas, o incluso de “fórmulas que sirven para poner los elementos de sentido a distancia unos de otros (*en materia de, en cuanto a, el hecho de, etcétera*)”;<sup>8</sup> el traductor que carece de seguridad tiende entonces a refugiarse detrás de estas prácticas. Ahora bien, como vimos con anterioridad, la traducción palabra por palabra es una característica del principiante; puede ser entonces que la confianza en sí mismo y el trabajo sobre el error se compaginen, de tal manera que el aprendizaje se logre trabajando los errores y favoreciendo el desarrollo de la seguridad en los estudiantes. Esta combinación debería contribuir para alentar a los aprendices-traductores a liberarse de la “tiranía de la forma” –por retomar las palabras de Jean-Paul Vinay y Jean Darbelnet (1977)– y, sobre todo, a tomar distancia en cuanto a la realización lingüística del texto original, lo que tendría por efecto incitarlos a preocuparse especialmente por el sentido de éste y dándoles la oportunidad de producir un texto de llegada idiomático.

Cuando se presentan a un curso de traducción, generalmente los estudiantes no cuestionan su confianza en ellos mismos, salvo raras excepciones; al contrario, con frecuencia tienen confianza en sus competencias lingüísticas y la mayoría siempre fueron considerados buenos en francés y en inglés. Es al momento de recibir los primeros trabajos corregidos cuando cambia su percepción. Entonces se descubren “capaces” de cometer errores de los cuales no sospechaban ni su existencia, y para varios es el principio de la paranoia, ya que tienen miedo de caer en las trampas involuntariamente, miedo de descubrirse cada vez más incompetentes en la medida en que avanzan en su formación. Así, la inseguridad puede conducirlos a excesos de dedicación contraproducentes. Citemos el ejemplo reciente de una estudiante, particularmente

---

7. Mencionemos no obstante la noción cercana *empowerment* utilizada por Don Kiraly de manera recurrente en *A Social Constructivist Approach to Translator Education* (2000), noción que él considera como un punto central en didáctica de la traducción.

8. En traductología, la traducción pobre es más generalmente definida como: “falta [*sic*] de traducción que consiste en omitir en el texto de llegada las compensaciones, mejoras o explicitaciones que exige una traducción idiomática y conforme al sentido atribuido por el traductor al texto de partida” (Delisle, 2003, p. 59).

ansiosa por naturaleza, que literalmente se hundía en la investigación documental y “contaminaba” de informaciones exógenas los textos que tenía que traducir, con lo que finalmente creaba numerosos falsos sentidos. Después de un encuentro, esta estudiante terminó por confesar que temía más que nada cometer un error de “cultura” (en el test de calificación del programa de primer ciclo en traducción de la Universidad Laval este tipo de falta, que vale dos puntos, recae por lo general sobre aspectos de cultura general). En efecto, había sido sancionada recientemente en otro curso por haber puesto un artículo definido antes de *Israel* y después comenzó a hacer investigaciones sobre el tema de cualquier texto a traducir incluso antes de haberlo leído. Consideraba en particular ofensivo cometer una falta de cultura, estaba petrificada por esta posibilidad. Al respecto, se entiende bien cuál puede ser el papel de una desdramatización del error y de un fomento de la confianza del estudiante, condiciones *sine qua non* de su utilización con fines pedagógicos. Como se vio antes, es fundamental que el estudiante acepte el diagnóstico dado por el profesor para que los progresos sean considerables. La adquisición de la confianza en sí mismo pasa también por instaurar una relación de confianza en el aprendizaje.

## 6. Conclusión

El trabajo sobre el error nos parece entonces inevitable en el aprendizaje de la traducción, sobre todo al principio de la formación de los estudiantes. Tomando en cuenta las múltiples implicaciones socio-afectivas del error, el tratamiento de éste debe ser objeto de un contrato de confianza inicial entre el profesor y el estudiante; los problemas que se presentan al aprendiz-traductor son en efecto tan polimorfos y variados que parece ilusorio querer prepararlo progresivamente evitando toda confrontación con el error, y es, sin duda alguna, un aspecto particular de la enseñanza de la traducción que debemos asumir y no minimizar o negar, ya que de esta aceptación depende su utilización fructífera como instrumento pedagógico reivindicado plenamente. Sólo asumiendo plenamente esta especificidad podemos ayudar a los estudiantes a progresar practicando la ventajosa “duda metódica” predicada por Jean Delisle (2003, p. 124), sin que esta duda se transforme en paranoia y debilite en los futuros traductores la confianza en sí mismos.

## Bibliografía

- Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. París: ESF éditeur, colección «Pratiques & enjeux pédagogiques».
- Bachelard, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (XIII ed.). París: Librairie philosophique.
- Beauchesne, J. (2001). *Dictionnaire des cooccurrences*. Montréal: Guérin.
- Brunette, L. (1998). La correction des traductions pédagogiques. En J. Delisle & H. Lee-Jahnke (Dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Collombat, I. (2003). Traduire ou ne pas traduire: *Fleuve profond, sombre rivière de Marguerite Yourcenar*. GRAI (Revista editada por la Association culturelle ALUMAR, Bistrita, Rumania), 6(4), 60-75. Recuperado de <http://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/departement/personnel/professeurs/isabelleCollombat/grai.pdf>
- Collombat, I. (2004). «Le XXI<sup>e</sup> siècle: l'âge de la retraduction». *Translations Studies in the New Millenium*, 2, 1-15. Recuperado de <http://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/departement/personnel/professeurs/isabelleCollombat/translationStudies.pdf>
- Collombat, I. (2006). General Knowledge: a Basic Translation Problem Solving Tool, *Translations Studies in the New Millenium*, 4, 59-66. Recuperado de <http://www.lli.ulaval.ca/le-departement/personnel/professeurs/collombat-isabelle/>
- Delisle, J. (2005). *L'Enseignement pratique de la traduction*. Beyrouth/Ottawa: École de traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth, Les Presses de l'Université d'Ottawa, colección «Sources-Cibles».
- Delisle, J. (2003). *La Traduction raisonnée, manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français* (2a ed. rev.). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, colección «Pédagogie de la traduction».
- Delisle, Y. (2003). *Mieux dire, mieux écrire. Petit corrigé des 1500 énoncés les plus malmenés au Québec*. Sainte-Foy. Québec: Septembre Éditeur.
- Dunlap, J. C. y R. Scott Grabinger (1996). Rich Environments for Active Learning in the Higher Education Classroom. En B. G. Wilson (Dir.), *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design* (pp. 62-85). Englewood Cliffs. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Dupuis, J. (julio-agosto, 2001). «Apprentissage: cherchez l'erreur...». *EPS*, 290, 77-80.
- Fayol, M. (1995). La notion d'erreur : éléments pour une approche cognitive. *Intelligences, scolarité et réussites*, 137-152.

- Forest, C., & Boudreau D. (1998). *Le Colpron: dictionnaire des anglicismes*. Laval, Quebec: Beauchemin.
- Froeliger, N. (julio, 2004). Les mécanismes de la confiance en soi-aspects relationnels. *Jostrans, The Journal of Specialised Translation*, 2, 50-62. Recuperado de [http://www.jostrans.org/issue02/art\\_froeliger.php](http://www.jostrans.org/issue02/art_froeliger.php)
- Froeliger, N. (enero, 2005). Les points aveugles de la confiance dans la rédaction et la traduction des textes pragmatiques (part 2). *Jostrans, The Journal of Specialised Translation*, 3. Recuperado de [http://www.jostrans.org/issue03/art\\_froeliger.php](http://www.jostrans.org/issue03/art_froeliger.php)
- Gibert, J. (octubre, 1992). Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur. *Le Nouvel Édicateur*, 4-15.
- Gile, D. (1992). Les fautes de traduction : une analyse pédagogique. *Meta* (37:2), 251-262.
- Gile, D. (2004a). *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. París: Presses Universitaires de France.
- Gile, D. (2004b). Integrated Problem and Decision Reporting as a Translator Training Tool. *Jostrans, The Journal of Specialised Translation* 2, 2-20. Recuperado de [http://jostrans.org/issue02/art\\_gile.php](http://jostrans.org/issue02/art_gile.php)
- Gouadec, D. (1989). Comprendre, évaluer, prévenir. *TTR* (2:2) *L'erreur en traduction*, 35-54.
- Kaiser-Cooke, M. (1994). Translational Expertise-A Cross-Cultural Phenomenon from an Interdisciplinary Perspective. En M. Snell-Horby et al. (Eds.). *Translation Studies. An Interdiscipline* (pp. 135-139). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Landsheere, G. de (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (2<sup>a</sup> ed. rev.). París: Presses Universitaires de France.
- Lavonen, J., & Meisalo, V. (1998). Current Research Activities in the LUONTI Project. En S. Tella (Ed.) *Aspects of Media Education: Strategic Imperatives in the Information Age* (307-341). Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher Education, Media Education Centre Publications.
- Lederer, M. (1997). La théorie interprétative de la traduction: un résumé. *Revue des lettres et de traduction*, 3, 11-20.
- Martínez Melis, N. (2001). *Évaluation et didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère* (Tesis doctoral) : Universidad Autónoma de Barcelona.

- Moal, A. (octubre, 1995). Vive l'erreur!. Entrevista realizada por Alain Rollat. Publicada en *Le Monde de l'éducation*, 44.
- Ouellet, L. (1994). *Stratégie d'éducation relative à l'environnement: la perspective constructiviste et les approches inductive, réflexive et systémique*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Porcher, L. (diciembre, 1977). Notes sur l'évaluation. *Langue française*, 36, 110-115.
- Reason, J. (1990). *Human error*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reuter, Y. (1984). «Pour une autre pratique de l'erreur», en *Pratiques* (44), 117-126.
- Rochard, M. (2000). La révision: instrument essentiel de la pédagogie de la traduction. En D. Gouadec & O. Collombat (Dir.), *Formation des traducteurs* (pp. 77-79). París: La Maison du dictionnaire. Recuperado de <http://pagesperso-orange.fr/michel.rochard/textes/rennes2d1999.pdf>
- Seleskovitch, D., & M. Lederer, (1984). *Interpréter pour traduire*. París: Publications de la Sorbonne, Didier Érudition.
- Spilka, I. V. (1984). Analyse de traduction. En A. Thomas & J. Flamand (Dir.). *La traduction: l'universitaire et le praticien* (72-81). Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Vermeer, H. J. (2004). Skopos and Commission in Translational Action. En L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 227-238). Londres: Routledge.
- Vinay, J.-P., & Darbelnet J. (2003 [1977 y 1958]). *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction*. Laval, Québec: Groupe Beauchemin, Éditeur Ltée.
- Wilss, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

## Biografía

La doctora Isabelle Collombat es profesora asistente de la Universidad de Laval en Quebec, Canadá. Como traductora certificada, tiene experiencia de traducción en diferentes campos, incluida la traducción técnica, relaciones internacionales y literatura, y es voluntaria en Traductores sin fronteras. Es la traductora de las novelas del premiado escritor canadiense de misterio Eric Wright. Sus intereses de investigación incluyen la traducción y el mundo editorial, la traducción de la metáfora y la didáctica de la traducción.

E-mail: [isabelle.collombat@lli.ulaval.ca](mailto:isabelle.collombat@lli.ulaval.ca)  
*The Journal of Specialised Translation*  
 Publicado el 12 de julio de 2009.