



alphabet **7**

Luisa Zucchini

TRADURRE LO SPAGNOLO

Competenze, generi,
nuove tecnologie
per la traduzione
specializzata

Bononia
University Press

Il volume è tratto dalla tesi di dottorato *La didattica della traduzione specializzata dallo spagnolo in italiano: competenza traduttiva, genere testuale e nuove tecnologie*. Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dottorato di ricerca in Lingue, culture e comunicazione interculturale, ciclo XXIII, depositata in AMSDottorato - Institutional Theses Repository (<http://amsdottorato.unibo.it/>)



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Il testo è stato sottoposto a peer review / This text has been peer reviewed

This work is licensed under a Creative Commons Attribution  BY-NC-SA 4.0
This license allows you to reproduce, share and adapt the work, in whole or in part, for non-commercial purposes only, providing attribution is made to the authors (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work). Attribution should include the following information:

Luisa Zucchini, *Tradurre lo spagnolo. Competenze, generi, nuove tecnologie per la traduzione specializzata*, Bologna: Bononia University Press, 2020

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons  BY-NC-SA 4.0
Questa licenza consente di riprodurre, condividere e adattare l'opera, in tutto o in parte, esclusivamente per scopi di tipo non commerciale, riconoscendo una menzione di paternità adeguata (non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli l'utilizzo dell'opera). La menzione dovrà includere le seguenti informazioni:
Luisa Zucchini, *Tradurre lo spagnolo. Competenze, generi, nuove tecnologie per la traduzione specializzata*, Bologna: Bononia University Press, 2020

Bononia University Press
Via Ugo Foscolo 7
40124 Bologna
tel. (+39) 051 232882
fax (+39) 051 221019
www.buonline.com

ISSN 2724-0290
ISBN 978-88-6923-634-1
ISBN online 978-88-6923-635-8

Progetto grafico e impaginazione: Design People (Bologna)
Prima edizione: settembre 2020

INDICE

INTRODUZIONE	9
PARTE I	
INQUADRAMENTO TEORICO: LA DIDATTICA DELLA TRADUZIONE SPECIALIZZATA	
CAPITOLO 1	
LA TRADUZIONE E LA PROFESSIONE	15
1.1 Definizione e classificazione della traduzione	15
1.2 La traduttologia e gli aspetti professionali	18
1.2.1 Consolidamento del campo di studio sugli aspetti professionali	19
1.3 Il mercato della traduzione professionale	23
1.3.1 Organizzazione e caratteristiche del mercato della traduzione	23
1.3.2 Il processo di esecuzione delle traduzioni: il modello di Gouadec	30
1.3.3 Il sistema di gestione della qualità per i servizi di traduzione	32
1.3.4 Il profilo eterogeneo del traduttore	34
1.3.5 Il mercato della traduzione dallo spagnolo in italiano: uno studio empirico	35
1.4 Osservazioni conclusive: il profilo professionale del traduttore specializzato	43
CAPITOLO 2	
LA COMPETENZA TRADUTTIVA	45
2.1 Competenza traduttiva e acquisizione della competenza traduttiva	45
2.2 Modelli proposti	46
2.2.1 Il modello di competenza traduttiva del gruppo PACTE	49
2.2.2 Il modello di macrocompetenza traduttiva di Kelly	52
2.3 La competenza traduttiva nella traduzione specializzata	55
2.4 La competenza traduttiva dal punto di vista dei traduttori professionisti	58
CAPITOLO 3	
LA DIDATTICA DELLA TRADUZIONE GENERALE	61
3.1 La didattica della traduzione: approcci didattici focalizzati sul risultato	61
3.1.1 La proposta di Christiane Nord	64
3.1.2 Considerazioni finali sugli approcci focalizzati sul risultato	67
3.2 La didattica della traduzione: approcci focalizzati sul processo	68
3.2.1 I modelli basati sugli obiettivi di apprendimento: Duff, Grellet, Delisle	68
3.2.2 I modelli basati sull' <i>enfoque por tareas</i> : Hurtado Albir, González Davies	70
3.2.3 Il modello basato sull'approccio costruttivista: Kiraly	76
3.2.4 Il modello basato sull'acquisizione delle competenze: Kelly, Hurtado Albir	77
3.2.5 Considerazioni finali sugli approcci focalizzati sul processo	84

CAPITOLO 4	
LA DIDATTICA DELLA TRADUZIONE SPECIALIZZATA	87
4.1 La didattica della traduzione tecnico-scientifica	87
4.2 La didattica della traduzione economico-giuridica	93
4.3 Considerazioni finali sulle proposte didattiche per la traduzione specializzata	104
PARTE II	
INQUADRAMENTO METODOLOGICO E ANALITICO: LA PROGETTAZIONE PER LA DIDATTICA DELLA TRADUZIONE SPECIALIZZATA	
CAPITOLO 5	
IL GENERE TESTUALE PER LA TRADUZIONE SPECIALIZZATA	107
5.1 Definizione di genere testuale	107
5.2 Utilità del concetto di genere per la traduzione	108
5.3 Classificazione dei generi testuali: la proposta del gruppo GENTT	109
5.4 Analisi del discorso mediante il genere specializzato	111
CAPITOLO 6	
PROPOSTE DIDATTICHE PER LA TRADUZIONE SPECIALIZZATA DALLO SPAGNOLO IN ITALIANO	115
6.1 Il contesto delle proposte didattiche per la traduzione specializzata	115
6.1.1 Lo spazio didattico: insegnamenti coinvolti e destinatari	117
6.1.2 I prerequisiti: conoscenze, capacità, abilità, attitudini	117
6.1.3 Gli obiettivi di apprendimento	118
6.1.4 I contenuti di apprendimento	119
6.1.5 Struttura e progressione delle unità didattiche	124
6.1.6 Metodologia e strumenti	125
6.1.7 I materiali	128
6.1.8 La valutazione della didattica specializzata: prodotto, processo, qualità	129
6.2 Unità didattica di introduzione alla traduzione specializzata:	
<i>Il mercato della traduzione specializzata</i>	137
6.2.1 Struttura dell'unità didattica	137
6.2.2 Calendario dell'unità didattica	138
6.2.3 Valutazione	138
6.3 Unità didattica di traduzione tecnico-scientifica:	
<i>La traduzione di un consenso informato</i>	139
6.3.1 Struttura dell'unità didattica	140
6.3.2 Calendario dell'unità didattica	145
6.3.3 Valutazione	145
6.4 Unità didattica di traduzione economico-giuridica:	
<i>La traduzione di un verbale d'assemblea</i>	147
6.4.1 Struttura dell'unità didattica	148
6.4.2 Calendario dell'unità didattica	149
6.4.3 Valutazione	149
CONCLUSIONI	151
Note	154
BIBLIOGRAFIA	157

*Teachers open the door...
You enter by yourself.*

Proverbio cinese

INTRODUZIONE

La didattica della traduzione è un campo di ricerca ancora poco sviluppato se confrontato con altre aree di studio affini e ancora più scarsi sono gli studi dedicati alla didattica della traduzione specializzata. Sebbene negli ultimi anni siano state elaborate proposte didattiche per la traduzione in diversi ambiti specializzati, queste sono ancora estremamente limitate e pressoché assenti nella combinazione linguistica dallo spagnolo all'italiano qui considerata.

Il nostro lavoro si inserisce nell'ambito della traduttologia applicata. Concretamente, in riferimento alle tre macro prospettive metodologiche definite da Latorre Beltrán, Del Rincón e Arnal Agustín (2005) nel contesto della ricerca educativa, rientra nella cosiddetta "ricerca-azione", poiché si concepisce come ricerca sulla pratica della didattica della traduzione specializzata a scopo migliorativo.

La ricerca-azione consiste nello studio di una situazione sociale, nel nostro caso della situazione educativa, allo scopo di modificarla perseguendone il miglioramento. Questo tipo di ricerca si avvale prioritariamente di un approccio di tipo qualitativo, utilizzando per la raccolta dei dati strumenti quali interviste, questionari, osservazione esterna, prove di rendimento degli studenti, narrazioni degli studenti, diari di bordo, studio di casi e simili.

La ricerca-azione procede a spirale per cicli di ricerca, ciascuno dei quali prevede quattro fasi, riflessione iniziale, pianificazione, azione, riflessione, la quale a sua volta dà avvio a un nuovo ciclo di ricerca. Tale modo di procedere è finalizzato al miglioramento della pratica didattica, grazie all'analisi e alla riflessione sulle conseguenze della pratica stessa e alle modifiche conseguentemente apportate. Tanto la pratica quanto le idee soggiacenti sono quindi soggette a valutazione, intendendo tale valutazione in senso ampio e flessibile come la registrazione e l'analisi di dati, impressioni e giudizi di valore, che provengono dall'agire didattico.

A nostro avviso, il miglioramento cui si tende nella didattica della traduzione specializzata deve necessariamente tenere conto sia dell'organizzazione dei percorsi di formazione accademici sia delle dinamiche che si attuano sul mercato

professionale, nonché dei nuovi strumenti tecnologici che hanno modificato profondamente l'approccio all'attività traduttiva.

Nel nostro paese, con l'anno accademico 2007-2008, in seguito alla riforma universitaria, è iniziata una riorganizzazione didattica che ha comportato la contrazione delle ore di lezione frontale, rendendo indispensabile l'ottimizzazione delle ore disponibili per portare gli studenti del corso di Laurea Magistrale a un livello avanzato per l'esercizio dell'attività traduttiva professionale.

Il nostro obiettivo più generale è dunque proporre un modello per la didattica della traduzione specializzata incentrato sullo sviluppo della competenza traduttiva da una prospettiva metodologica, in modo tale da creare un *habitus operandi* negli studenti applicabile ai diversi ambiti di specializzazione nella futura attività lavorativa.

In particolare, siamo partiti dalla definizione dell'inquadramento teorico-concettuale della didattica della traduzione specializzata, con specifica attenzione ai concetti di competenza traduttiva e genere testuale per la traduzione, per arrivare a elaborare una proposta didattica finalizzata all'acquisizione della competenza traduttiva specializzata che implichi le modalità di lavoro del mercato professionale, ivi incluso l'ausilio delle tecnologie per la traduzione, che impongono cambiamenti anche alle modalità di insegnamento e apprendimento della traduzione specializzata.

Fondamentali per delineare concetti e approcci metodologico-teorici sono stati i soggiorni presso i gruppi spagnoli di ricerca PACTE, coordinato da A. Hurtado Albir presso l'Universitat Autònoma de Barcelona, GENTT, coordinato da I. García Izquierdo presso l'Universitat Jaume I, e IULATerm, coordinato da M.T. Cabré Castellví presso l'Universitat Pompeu Fabra.

Altrettanto fondamentale, per la fase di progettazione didattica, è stato lo studio empirico del mercato della traduzione specializzata. Da tale studio derivano la progettazione di unità didattiche incentrate sugli obiettivi di apprendimento relativi agli aspetti della professione, alla metodologia traduttiva, ai generi testuali per la traduzione e alla gestione delle conoscenze mediante le nuove tecnologie e soprattutto l'elaborazione di un *corpus* di testi autentici.

La proposta didattica che presentiamo è il frutto di un triennio di esperienza nei corsi di laurea magistrale in Traduzione Specializzata presso la Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione dell'Università di Bologna. Si avvale di modifiche apportate in base alle valutazioni effettuate sia in sede d'esame, sia tramite la valutazione formativa in aula e l'osservazione del docente, sia mediante i questionari di valutazione degli insegnamenti predisposti dall'Università. Ed è stata testata in aula nel corso degli ultimi due bienni di specializzazione. Prevede

che al primo anno si persegua l'acquisizione del metodo di lavoro (ambito tecnico-scientifico) e al secondo anno lo si consolidi applicandolo a generi e tipologie testuali concettualmente più complessi (ambito economico-giuridico).

Per rendere più agevole la consultazione del volume, abbiamo scelto di suddividerlo in due parti: la prima presenta l'inquadramento teorico per la didattica della traduzione specializzata (capitoli 1-4); la seconda, l'inquadramento metodologico e analitico e la progettazione della proposta didattica per la traduzione specializzata (capitoli 5-6).

Nel capitolo 1 definiamo il fenomeno traduttivo introducendo l'enorme varietà delle sue manifestazioni e il progressivo consolidamento del campo di ricerca di tale fenomeno nelle sue componenti legate al mondo professionale.

Nel capitolo 2 presentiamo il concetto di competenza traduttiva come elemento centrale per la progettazione di un percorso di didattica della traduzione specializzata. Si illustrano quindi diversi modelli di competenza traduttiva e di acquisizione della competenza traduttiva e si delineano i punti di contatto e di divergenza tra le prospettive degli studiosi e quelle del mercato professionale.

Il capitolo 3 raccoglie una panoramica degli approcci didattici per la traduzione generale, con particolare attenzione ai più recenti orientamenti dell'*enfoque por tareas*, o progettazione per compiti, mutuati dalla didattica delle lingue straniere, che costituiscono il punto di partenza per le riflessioni sulla didattica della traduzione specializzata.

Il capitolo 4 propone una panoramica dei più recenti approcci didattici per la traduzione specializzata, distinguendo fra traduzione tecnico-scientifica e traduzione economico-giuridica. Attraverso la presentazione di diverse proposte didattiche si rileveranno gli aspetti comuni e si individueranno gli elementi portanti da includere nella didattica per l'acquisizione della competenza traduttiva specializzata.

Il capitolo 5 introduce il concetto di genere testuale specializzato per la traduzione, concetto su cui si costruirà il percorso didattico per la traduzione specializzata. Questa categoria ha sperimentato diversa fortuna nel corso degli anni, ma dalla nostra esperienza in aula riteniamo che costituisca una categoria particolarmente feconda ai fini pedagogici.

Infine nel capitolo 6 illustriamo la proposta didattica, dapprima delineando il contesto in cui si inserisce l'azione formativa, poi richiamando l'inquadramento metodologico dell'*enfoque por tareas* di traduzione e della didattica per obiettivi di apprendimento finalizzati al raggiungimento delle sottocompetenze che conformano la competenza traduttiva specializzata e, da ultimo, illustrando le unità didattiche progettate e sperimentate nel percorso di studi biennale.

PARTE I

**INQUADRAMENTO
TEORICO:
LA DIDATTICA
DELLA TRADUZIONE
SPECIALIZZATA**

LA TRADUZIONE E LA PROFESSIONE

La traduzione rappresenta attualmente un'attività lavorativa quantitativamente importante. Pur essendo antica come l'uomo, la riflessione intorno alla traduzione è relativamente recente e ancora di più quella intorno alla didattica della traduzione. Negli anni Novanta sono nati in Italia i primi percorsi accademici appositamente dedicati alla formazione dei traduttori e da allora sempre più ci si è concentrati sulla progettazione di un percorso di studi che non sia solo formativo in senso generale, bensì anche finalizzato allo sbocco occupazionale.

È proprio da questo aspetto sociale che prende avvio il nostro lavoro, nella volontà di ridurre la distanza tra il mondo del lavoro e il mondo accademico mediante l'elaborazione di un percorso didattico di traduzione specializzata che consenta di passare agilmente e in maniera adeguata dalla formazione al mondo del lavoro.

Nei paragrafi che seguono presenteremo una proposta di definizione del concetto di traduzione che possa rendere conto della complessità dell'atto traduttivo, nonché alcune proposte di classificazione delle sue numerose manifestazioni concrete. Introdurremo quindi i recenti orientamenti della traduttologia che concentrano il proprio campo di studio sulle componenti legate al mondo professionale. Faremo riferimento ad alcuni studi empirici realizzati nel settore dell'industria della traduzione e dei servizi e dimostreremo il carattere necessariamente eterogeneo del profilo professionale del traduttore.

1.1 Definizione e classificazione della traduzione

La traduzione è un'abilità che consiste nella capacità di realizzare il processo traduttivo, risolvendo i problemi di traduzione che si presentano nei diversi casi. Più che un sapere la traduzione è quindi un "saper fare": il saper tradurre non è una conoscenza dichiarativa, bensì una conoscenza operativa o procedurale e come tale si apprende fondamentalmente attraverso la pratica.

Hurtado Albir (2001) definisce la traduzione come un processo interpretativo e comunicativo che consiste nella riformulazione di un testo con le risorse di un'altra lingua e che si sviluppa in un contesto sociale e con una finalità determinata. Questa definizione fa riferimento alla traduzione interlinguistica (cioè alla traduzione che si realizza tra diversi sistemi linguistici) e rende conto della triplice natura dell'atto traduttivo come testo, atto di comunicazione e attività cognitiva. La dimensione sociale dell'atto traduttivo è particolarmente rilevante, poiché è proprio in un contesto di socialità che la traduzione avviene; il suo scopo è la comunicazione tra i membri di comunità linguistiche e culturali differenti.

La definizione di Hurtado Albir si riferisce all'atto traduttivo in generale, comprendendo tanto la modalità scritta della traduzione quanto quella orale dell'interpretazione. Sulla base delle quattro categorie, modo, ambito socio-professionale, direzionalità e natura del processo traduttivo, metodo, Hurtado Albir propone diverse classificazioni delle molteplici manifestazioni della traduzione.

La categoria del modo consente di distinguere le modalità di traduzione; la categoria dell'ambito socio-professionale consente di distinguere i tipi di traduzione; la categoria della direzionalità e natura del processo traduttivo consente di distinguere le tipologie di traduzione; la categoria del metodo consente di distinguere i metodi di traduzione.

Tali categorie non sono statiche e separate, bensì dinamiche e in alcuni casi sovrapponibili, dando luogo alla proposta di classificazione della traduzione illustrata di seguito.

La categoria del modo è fondamentale nell'atto traduttivo, poiché è specifica della traduzione così come del testo originale. A seconda del modo si hanno diverse modalità di traduzione, che utilizzano mezzi o supporti differenti e specifici. Tra questi ultimi si distinguono: scritto (traduzione scritta di testi scritti), orale (interpretazione simultanea, consecutiva, di trattativa, *chuchotage*), scritto e orale (traduzione a vista), audiovisivo (traduzione di canzoni e soprattitolaggio), informatico (localizzazione e traduzione di prodotti multimediali), iconico-grafico (traduzione di cruciverba, manifesti pubblicitari e simili).

La categoria dell'ambito socio-professionale si basa sulla constatazione che ciascun ambito socio-professionale genera campi tematici e generi testuali diversi e distintivi. Hurtado Albir intende per campo tematico la variazione linguistica in base al contesto professionale o sociale (scientifico, tecnico, legale, ecc.). Il campo tematico interviene in maniera decisiva nella configurazione dei generi testuali, in particolare il grado di intervento consente di individuare il grado di specializzazione dei testi prodotti nei suddetti ambiti socio-professio-

nali. Per genere testuale Hurtado Albir intende gruppi di testi che appartengono a uno stesso campo e/o modo e che condividono la funzione, la situazione di uso e le convenzioni testuali. Si distinguono così i seguenti tipi di traduzione: traduzione tecnica, giuridica, economica, amministrativa; religiosa, letteraria; pubblicitaria, giornalistica, ecc. corrispondenti alle aree convenzionali tradizionali rispettivamente della traduzione specializzata, letteraria e generale (per la traduzione scritta); interpretazione di conferenza, sociale, di tribunale, ecc. in base alla situazione comunicativa concreta (per l'interpretazione orale).

La categoria della direzionalità e natura del processo traduttivo consente di distinguere rispettivamente la traduzione passiva, da una lingua straniera verso la lingua madre, e la traduzione attiva, dalla lingua madre verso una lingua straniera; è inoltre possibile individuare la categoria di traduzione naturale, pedagogica, interiorizzata, esplicativa, professionale e per l'apprendimento della traduzione professionale. Per traduzione naturale Hurtado Albir, riprendendo Harris (1977; 1980) e Harris e Sherwood (1978), intende l'abilità innata e rudimentale alla mediazione tra le lingue che possiede ogni parlante plurilingue. La traduzione pedagogica è la traduzione che viene impiegata nella didattica delle lingue straniere. La traduzione interiorizzata è una strategia utilizzata nell'apprendimento di una lingua straniera, soprattutto all'inizio del processo di acquisizione, quando il discente confronta in maniera spontanea la lingua straniera con la propria lingua materna. La traduzione esplicativa è una strategia utilizzata sempre nell'ambito dell'apprendimento di una lingua straniera, che consiste nell'utilizzare deliberatamente e in maniera puntuale la traduzione per accedere al significato di un elemento della lingua straniera. La traduzione professionale, rispetto alle altre tipologie di traduzione, in particolare rispetto alla traduzione naturale, richiede la presenza di una competenza traduttiva esplicita che si articola in una serie di sottocompetenze (competenza professionale, strategica, ecc.), come vedremo nel successivo capitolo del presente lavoro.

Le diverse tipologie di traduzione individuate da Hurtado Albir si distinguono appunto per i processi cognitivi soggiacenti. In particolare, la competenza traduttiva, distintiva della traduzione professionale, rappresenta una categoria di natura cognitiva.

Un altro aspetto che contraddistingue la traduzione professionale dalle altre tipologie di traduzione presentate in questa classificazione, è la funzione: nella traduzione professionale il processo traduttivo è un fine in se stesso e ha una funzione comunicativa, eventualmente diversa a seconda dell'incarico di traduzione, mentre nelle altre tipologie di traduzione, ivi compreso l'apprendimento della traduzione professionale, che Hurtado Albir definisce "stru-

mentale”, il processo traduttivo realizza una funzione di mediazione per il raggiungimento di un altro fine.

Per la categoria del metodo Hurtado Albir distingue quattro metodi utilizzati per tradurre: il metodo interpretativo-comunicativo, che ha come scopo la traduzione del significato; il metodo letterale, che è limitato alla transcodificazione linguistica; il metodo libero, che consente di modificare categorie semantiche e comunicative; il metodo filologico, che ha come scopo la traduzione erudita e critica.

1.2 La traduttologia e gli aspetti professionali

Agli inizi del XXI secolo la traduttologia rivolge un'attenzione sempre maggiore al campo della traduzione professionale. Tuttavia, come osserva Kuznik (2010), questo campo di studio non si è ancora consolidato e incontra alcune difficoltà. Prima fra tutte, la mancanza di una definizione condivisa dei concetti di base per analizzare gli aspetti professionali come campo di studio della traduttologia.

Con il costante processo di professionalizzazione dell'attività traduttiva l'aggettivo “professionale” compare sempre più frequentemente nei concetti e nelle analisi degli studi di traduttologia più recenti: “traduzione professionale”, “traduttore professionale”, “profilo professionale”, “competenza professionale”, “qualità professionale”, ecc. Tuttavia, cosa si intenda per “professionale” è tutt'altro che condiviso.

Kuznik (2008) sottolinea come questo aggettivo possa essere riferito tanto a un'attività lavorativa svolta abitualmente (criterio lavorativo) quanto a un'attività ben realizzata, frutto del possesso di una competenza esperta (criterio cognitivo). Séguinot (2008) indica tre significati dell'aggettivo “professionale”: relativo all'insieme dei traduttori di professione; relativo a un'élite di traduttori di professione, ovvero ai “migliori”, ai più “esperti”; relativo a un insieme di standard di qualità e aspettative nei confronti dei traduttori professionali.

Mayoral (2001) riconosce la traduzione professionale come un campo, un sottoinsieme naturale della traduttologia, distinta dalla traduzione accademica e dall'ambito didattico per le implicazioni di carattere economico e il coinvolgimento di fattori esterni caratteristici della traduzione professionale. A questo proposito sottolinea come i criteri di qualità per la traduzione siano diversi per la traduzione accademica e per quella professionale, poiché mentre nella traduzione accademica ci si concentra su criteri di tipo linguistico, testuale, discorsivo e di efficacia della comunicazione, nella traduzione professionale

tali criteri sono secondari rispetto alle esigenze aziendali in termini di redditività, rispetto delle scadenze, ecc.

La mancanza di consenso intorno ai concetti di base da utilizzare nell'analisi degli aspetti professionali riferiti all'ambito della traduzione rende difficile anche classificare gli studi finora realizzati in questo campo di studio. Un'interessante proposta di classificazione è quella di Torres Hostench (2007), che raggruppa la bibliografia esaminata in base al discente, all'orientamento e inserimento nel mondo del lavoro e al mercato professionale. Dei tre gruppi di studi così individuati il più complesso è quello che si occupa degli aspetti legati al mercato del lavoro, che include a sua volta gli studi realizzati sulle richieste del mercato, sulla qualificazione professionale e sull'offerta del lavoro e l'occupazione. In particolare, quest'ultimo aspetto è difficile da analizzare in modo rigoroso per la mancanza di dati globali, affidabili e concreti sul mercato della traduzione in Spagna, ma anche in Italia, come illustreremo nel paragrafo 1.3.1. È evidente che uno studio attendibile in questo campo contribuirebbe invece al miglioramento della progettazione del curriculum per la formazione dei traduttori.

1.2.1 Consolidamento del campo di studio sugli aspetti professionali

Nonostante la mancanza di consenso intorno ai concetti di base per l'analisi della traduzione nei suoi aspetti legati al mondo professionale, in particolare la delimitazione concettuale dell'aggettivo "professionale" in traduttologia, osserviamo un interesse crescente da parte degli studiosi di traduzione per questo ambito di ricerca, tanto che possiamo affermare che gli aspetti professionali e l'ambito lavorativo dei traduttori e degli interpreti costituiscono ormai un campo di studio autonomo all'interno degli studi traduttologici.

Kuznik (2010) illustra il percorso di consolidamento degli studi traduttologici intorno agli aspetti professionali dell'attività di traduzione dagli inizi della disciplina, in cui tali aspetti sono assenti, al graduale inserimento a partire dagli studi funzionalisti che si concentrano sulla figura del traduttore che agisce sulla realtà secondo un codice deontologico, fino all'inclusione del più ampio contesto organizzativo e imprenditoriale che vede il traduttore impegnato nello svolgimento di incarichi di traduzione all'interno di un processo fortemente orientato all'applicazione delle nuove tecnologie.

Agli inizi della traduttologia le basi teorico-metodologiche proposte da Holmes (1972) contemplavano solo una suddivisione fra traduttologia pura (teorica, finalizzata allo studio in generale o di particolari aspetti, e descrittiva orientata al prodotto-processo-funzione) e traduttologia applicata (didattica della traduzione, strumenti del traduttore, critica alle traduzioni).

Hermans e Lambert (1998) spiegano come l'attenzione degli studiosi di traduttologia agli aspetti legati al mondo del lavoro sia nato in concomitanza con l'esplosione dell'attività traduttiva a partire dal secondo dopoguerra, con il conseguente incremento delle richieste di servizi di traduzione da parte del mercato del lavoro. Nonostante ciò, nessuno studio ancora prendeva in considerazione aspetti fondamentali come la traduzione per il mercato (*translation for business purposes*) né tanto meno la traduzione automatica (*machine translation*), probabilmente a causa della formazione degli studiosi stessi, tradizionalmente di stampo culturale, linguistico e filologico. Séguinot (2008) propone le stesse motivazioni per spiegare il ritardo con cui la traduttologia ha accolto lo studio degli aspetti professionali della traduzione, sottolineando come il luogo accademico in cui si svolgono tali studi implichi già in sé uno scollamento rispetto alla realtà professionale. Con il passare degli anni sono state operate diverse revisioni e ampliamenti degli studi di traduttologia per poter analizzare e descrivere meglio l'atto del tradurre rispetto al primo modello proposto da Holmes.

A partire dagli anni Settanta e Ottanta le teorie funzionaliste danno un nuovo impulso agli studi sulla traduzione. Come suggerisce la denominazione stessa, tali approcci riconoscono una speciale importanza alla funzione del testo o della traduzione nel contesto della comunicazione interculturale, a scapito dell'analisi puramente linguistica e statica dei testi proposta nei precedenti approcci teorici. Le premesse teoriche degli approcci funzionalisti provengono dai principi della teoria degli atti linguistici di Austin (1962) e Searle (1969) e dalla teoria dell'azione di Von Wright (1968), introducendo una visione più dinamica e attiva della traduzione. Di conseguenza, gli aspetti legati alla professione e al mercato della traduzione cominciano gradualmente a entrare nell'orizzonte della riflessione traduttologica. Reiss (1971) propone un modello per la critica alle traduzioni basato non più sul criterio dell'equivalenza linguistica, bensì su quello dell'equivalenza funzionale tra testo originale e testo tradotto. Vermeer (1978) si spinge oltre proponendo una teoria dello *skopos*, in cui centrale è la concezione della traduzione come "azione" con una "finalità" intrinseca, al pari di qualsiasi azione umana, che si realizza in un contesto di comunicazione culturale determinato. Holz-Mänttari (1984) estende e fa propria la concezione della traduzione come azione alla quale partecipano vari attori, al punto di utilizzare la denominazione di "attività traduttiva". Nord (1988; 1997) propone un modello di analisi testuale incentrato sul testo originale e sulle caratteristiche dell'incarico di traduzione.

Gli approcci funzionalisti consentono quindi di inglobare gli aspetti legati al mondo del lavoro negli studi di traduttologia producendo alcuni cambiamenti nella prospettiva di studio.

Innanzitutto la traduzione è concepita come “azione”: il testo originale e il testo tradotto hanno una finalità intrinseca che devono realizzare nell’ambito della comunicazione interculturale. La traduzione è un’azione che opera una modifica, una transizione da uno stato della materia (il testo originale, con caratteristiche proprie) a un altro stato (il testo tradotto). Da qui deriva anche la concezione del traduttore che con la sua azione del tradurre interviene nella realtà, modificandola (Séguinot 2008).

La traduzione poi è concepita come “interazione”: Reiss e Vermeer (1984) sottolineano che un testo (originale o tradotto) viene prodotto per uno o più destinatari determinati con una finalità determinata, potendo quindi assimilare la traduzione a un comportamento intenzionale di interazione, o meglio di comunicazione, trattandosi di un’interazione di natura prevalentemente linguistica.

All’interno del processo di traduzione diventa quindi possibile individuare gli attori coinvolti: un iniziatore, che dà avvio all’atto della traduzione; un cliente, che si mette in contatto con il traduttore; un redattore del testo originale; un redattore del testo meta, che coincide con il traduttore in quanto esperto di comunicazione interculturale; un utente del testo meta, che usa la traduzione; un ricevente del testo meta, che riceve la traduzione (Holz-Mänttari 1984, pp. 109-111).

Nord (1997) individua anche il ruolo dell’incarico di traduzione, che contiene le informazioni relative alla funzione del testo e della traduzione, destinatari, luogo e tempo, mezzo, motivazione, ossia riassume le finalità della traduzione.

A poco a poco dunque gli studiosi di traduttologia indirizzano il proprio interesse non più solo verso la traduzione letteraria, bensì anche verso il mercato della traduzione professionale, che acquisisce una sempre maggiore visibilità per il notevole incremento delle richieste di servizi di traduzione.

In sintesi, si può affermare che gli approcci funzionalisti prendono in considerazione la traduzione in situazione (comunicativa), non la traduzione in astratto, poiché la traduzione, come qualsiasi altra azione umana, dipende dalle circostanze del momento e del luogo, cioè dalla “situazione”. Tuttavia, Hurtado Albir (2001) precisa che gli approcci funzionalisti considerano i fattori extratestuali (emittente, intenzione, destinatario, mezzo, luogo, tempo, motivo, funzione testuale) come categorie esterne al testo, non come categorie situazionali-organizzative per la realizzazione della traduzione. In altre parole, la traduzione non viene considerata come un prodotto economico, bensì ancora come un’attività essenzialmente testuale, il testo e la funzione comunicativa da questo realizzata continuano a occupare una posizione centrale anche negli approcci funzionalisti.

Partendo dalla concezione della traduzione come azione e interazione, Séguinot (2008) sviluppa ulteriormente l'idea del traduttore come agente che interviene nella realtà sociale guidato da un codice deontologico. L'analisi di Séguinot si concentra sul prodotto della traduzione (il testo e la relativa traduzione), sul processo della traduzione (processo mentale) e sul traduttore in quanto professionista che agisce nella realtà sociale. In particolare, lo studioso sottolinea come la globalizzazione e le nuove tecnologie abbiano modificato radicalmente l'organizzazione del lavoro del traduttore.

Mayoral (2001) definisce la traduzione come un processo mentale del soggetto che traduce e come un processo comunicativo tra due o più sistemi linguistici e culturali, individuando in questo modo gli oggetti di studio della moderna traduttologia nella traduzione come processo cognitivo, nella traduzione come processo comunicativo sociale e nella traduzione come azione. Con quest'ultimo aspetto si collega il livello professionale, dunque all'interno della situazione reale definita dall'incarico di traduzione concreto. Ciascun oggetto di studio viene necessariamente trattato in modo diverso: il processo cognitivo può raggiungere un elevato grado teorico, mentre il processo di azione il grado teorico inferiore, poiché è determinato da elementi puntuali e fattori specifici esterni che derivano dal mondo professionale. Mayoral sottolinea come spesso i risultati ottenuti dallo studio teorico dei processi mentali o dei processi comunicativi (sociali) possono essere in contraddizione con quanto osservato dallo studio dei processi di azione, proprio perché qui entrano in gioco i fattori esterni provenienti dal mondo del lavoro, retti dalle dinamiche economiche. Tuttavia, se da un lato lo studio dei processi di azione non può raggiungere il grado di astrazione e teorizzazione dello studio dei processi mentali e comunicativi, possiamo affermare che gli elementi propri dei processi di azione sono più facilmente osservabili rispetto agli altri due. Proprio per questo Mayoral concepisce la traduzione in quanto processo di azione come un processo "tecnologico" orientato alla produzione di un bene mercantile o di un servizio. Con "tecnologia" (o "tecnica") Mayoral fa riferimento al fatto che il processo di traduzione si realizza mediante l'esecuzione di diverse fasi di lavoro, ricerca la qualità e il perfezionamento costante di tale esecuzione e trova il fondamento teorico in discipline affini che perseguono l'obiettivo di contribuire all'esecuzione efficace di compiti razionali.

La prospettiva di studio della traduttologia proposta da Mayoral è dunque quella, al pari di discipline come l'ingegneria o la medicina, di focalizzarsi sull'esecuzione e il costante perfezionamento di un compito, dove la traduzione rappresenta il prodotto di un tipo di organizzazione del lavoro

del traduttore. Mayoral individua molteplici parametri che condizionano dall'esterno l'esecuzione delle traduzioni in virtù del contesto d'impresa in cui opera il traduttore, quali la situazione, il testo originale, il testo meta, la traduzione, le richieste, ecc.

1.3 Il mercato della traduzione professionale

Nei paragrafi che seguono cercheremo di descrivere il mercato della traduzione professionale, indicando gli attori, i settori, i tipi e generi testuali specializzati, le modalità di incarico ed esecuzione delle traduzioni. Come già sottolineato, il mercato della traduzione è ampio e complesso e la mancanza di dati affidabili in grado di rendere conto della sua vitalità rende difficile darne un inquadramento esaustivo. Di seguito, faremo riferimento in particolare allo studio di mercato realizzato da ACT nel 2005 sulle imprese che forniscono servizi di traduzione in Spagna e all'indagine sul mercato italiano dei traduttori e degli interpreti condotta da AITI nel primo trimestre del 2007 per delineare le caratteristiche dei mercati della traduzione nei paesi di cui ci occuperemo nella terza parte del presente lavoro, nonché a Davico (2005) e Gouadec (2007) e alla revisione degli studi fino a oggi realizzati proposta da Kuznik (2010).

1.3.1 Organizzazione e caratteristiche del mercato della traduzione

Gli studi empirici fino a oggi realizzati sul mercato della traduzione possono riflettere dati globali o classificati per aree geografiche. Nelle prossime pagine ci soffermeremo in particolare sulla situazione in Spagna e in Italia, per rendere conto del panorama lavorativo nelle lingue oggetto delle proposte didattiche per la traduzione specializzata presentate nell'ultimo capitolo.

Gli studi sul mercato della traduzione realizzati fino a questo momento analizzano e illustrano diversi aspetti come dati numerici o statistici, la struttura del mercato e la sua evoluzione, la domanda e l'offerta di lavoro per la traduzione, le suddivisioni del mercato, gli attori del mercato, il contesto istituzionale, ecc. Riteniamo rilevanti ai fini del nostro lavoro alcuni aspetti, in particolare la tipologia dei fornitori dei servizi di traduzione, la distinzione tra servizi di traduzione e servizi complementari, il processo di esecuzione delle traduzioni, la gestione della qualità e i settori, tipi e generi testuali tradotti.

Tra gli studi più significativi vi è quello di Gouadec (2007) che raccoglie dati sul mercato della traduzione in Francia ma anche a livello globale. Innanzitutto Gouadec riporta una serie di dati quantitativi circa il numero di traduttori regi-

strati nel mondo negli ultimi anni, dagli 82.000 del rapporto Van Dijk del 1997 in Europa ai circa 250.000 impiegati nell'industria della traduzione a livello globale secondo il rapporto Boucau di EUATC (European Union of Associations of Translation Companies) del 2005. Nel suo studio Gouadec sostiene anche che la professione del traduttore fino a qualche anno fa era preferita dalle donne, da un lato perché non ha mai rappresentato una professione prestigiosa o ben remunerata, dall'altro perché è una professione flessibile, spesso esercitata in un regime a tempo parziale. Attualmente, tuttavia, i cambiamenti della professione dovuti in parte all'importante sviluppo tecnologico e in parte alla notevole complessità tecnica del materiale originale, hanno fatto sì che questa professione sia diventata uno sbocco interessante anche per gli uomini, anche perché offre innumerevoli possibilità lavorative e diverse posizioni professionali all'interno del mercato attuale.

Gouadec propone una suddivisione delle tipologie dei servizi di traduzione secondo quattro coppie di opposti, ciascuna delle quali si associa a una modalità specifica di organizzazione del lavoro. La prima coppia contrappone la traduzione in senso stretto, ovvero l'operazione standard di trasferimento a livello testuale che comprende la ricerca delle informazioni, il recupero dei dati già in possesso, le ricerche terminologiche, la traduzione e la revisione, alle altre fasi del processo di traduzione come l'allineamento di vecchie traduzioni da inserire in una memoria di traduzione, il testing di un sito web localizzato, la preparazione del layout di una traduzione per la pubblicazione, la creazione di banche dati terminologiche o di glossari, ecc. La seconda coppia contrappone la figura del traduttore singolo a quella di un team di traduttori che lavorano in maniera simultanea o sequenziale a seconda del tipo di progetto o delle richieste da parte del committente, oppure realizzano un servizio di traduzione detto *multiple pass translation* che consiste nell'effettuare una traduzione in tre fasi successive, passando da un traduttore meno esperto a uno sempre più esperto in modo tale da garantire il massimo dell'efficienza con un vantaggioso rapporto costi/benefici. La terza coppia contrappone la modalità di revisione del traduttore singolo a quella effettuata da un altro traduttore. Infine la quarta coppia contrappone la traduzione realizzata senza l'ausilio di strumenti tecnologici a quella che prevede l'impiego delle risorse tecnologiche.

Il mercato della traduzione in quanto mercato si struttura in base alla domanda e all'offerta, dove la domanda è rappresentata dai soggetti che necessitano dei servizi di traduzione e l'offerta, dai fornitori di tali servizi di traduzione. Gouadec individua i diversi tipi di mercato della traduzione sulla base dell'organizzazione della domanda e dell'offerta: mercati in base alla lingua richiesta

e alla direzionalità, in base all'area geografica, al grado di specializzazione richiesta, al supporto richiesto, all'ambito lavorativo, alla scala, all'accessibilità, ai volumi richiesti e al tipo di servizio.

Il mercato della traduzione, tuttavia, non si definisce solo attraverso la domanda e l'offerta di servizi di traduzione, poiché si trova inserito in un contesto socio-economico complesso, del quale fanno parte anche altre strutture che operano intorno al mercato della traduzione. In particolare, le associazioni di categoria e le istituzioni pubbliche e private che si occupano di formazione. Recentemente è divenuta forte la presenza di altri attori che operano mediante le nuove tecnologie, ci riferiamo alle piattaforme e alle borse di lavoro dei traduttori, come Proz.Com¹ o TranslatorsCafé².

Pur essendo pressoché impossibile quantificare con precisione il numero di servizi di traduzione a livello globale, è ragionevole affermare che attualmente il mercato della traduzione ha assunto le caratteristiche distintive di una vera e propria attività industriale: i volumi elevati, processati prevalentemente su supporti digitali (testo, audio, immagini fisse e in movimento), l'elevata standardizzazione dei materiali originali, la razionalizzazione di metodi, processi e organizzazione del lavoro con attenzione al prodotto finale, la validazione continua del prodotto, la standardizzazione dei processi e dei prodotti, lo sviluppo di risorse e strumenti tecnologici specifici, il controllo della qualità, la globalizzazione del mercato della traduzione di stampo anglosassone, il subappalto della maggioranza dei servizi di traduzione da parte di agenzie e imprese di traduzione che assumono professionisti internamente per gestire il processo di traduzione subappaltando esternamente la traduzione in senso stretto e la forte concorrenza che a sua volta porta alla specializzazione in determinate nicchie di mercato corrispondenti a singole fasi del processo (ad esempio, la gestione terminologica) o ad attività di consulenza esterna. Di conseguenza, la transizione verso una fisionomia del mercato di tipo industriale porta a una ristrutturazione dell'organizzazione del lavoro: il traduttore tende a perdere gradualmente la visione d'insieme a vantaggio di un'estrema specializzazione nei compiti che corrispondono alle varie fasi del processo, sotto la supervisione di un responsabile di progetto.

Il mercato della traduzione in Spagna viene efficacemente illustrato da Kuznik (2010, pp. 167-174).

Il primo studio in territorio spagnolo è stato realizzato a partire dal 1988 dalla Escola Universitària de Traductors i d'Intèrprets (EUTI) dell'Universitat Autònoma de Barcelona allo scopo di conoscere il mercato della traduzione e dell'interpretazione nella comunità autonoma della Catalogna per l'elaborazione del curriculum di formazione universitaria che nell'anno accademico 1992-

1993 avrebbe messo in atto una riforma universitaria passando dal diploma alla laurea. Come strumenti di indagine sono stati proposti due questionari a due gruppi diversi nell'arco di due anni, spediti per posta e contenenti domande a scelta multipla e aperte: il primo gruppo era costituito dai committenti dei servizi di traduzione e interpretazione, incluse istituzioni e imprese pubbliche e private, nonché associazioni professionali ed editoriali (la domanda); il secondo gruppo era formato dai traduttori e dagli interpreti della Catalogna (l'offerta). I due questionari hanno raccolto informazioni riguardanti, per il primo gruppo, la frequenza con cui si ricorre ai servizi di traduzione e interpretazione, i tipi e generi testuali richiesti, le situazioni e aree in cui è maggiore il bisogno di servizi di interpretazione, la frequenza con cui si ricorre a traduttori/interpreti professionisti e non e la posizione del traduttore/interprete all'interno di enti pubblici e privati; per il secondo gruppo, il profilo di traduttori e interpreti (formazione, specializzazione, ecc.), la percentuale di attività lavorativa dedicata alla traduzione o interpretazione, la situazione lavorativa, i tipi e generi testuali tradotti, i contesti in cui si richiedono maggiormente i servizi di interpretazione, le combinazioni linguistiche più richieste.

Entrambi i gruppi hanno risposto ai questionari proposti in una percentuale molto bassa, il 3,96% il primo gruppo e il 23,53% il secondo gruppo. Dai dati raccolti si evince che la traduzione scritta presenta un volume di lavoro maggiore rispetto all'interpretazione con il 96%, che la figura professionale dell'interprete si combina nella maggioranza dei casi con quella del traduttore, che nella lingua catalana si traduce maggiormente in ambito letterario rispetto a quelli tecnico, amministrativo, scientifico o audiovisivo, mentre nei servizi di interpretazione prevalgono gli ambiti della medicina, politica ed economia, che la combinazione linguistica più richiesta è castigliano-catalano e che la figura professionale del traduttore/interprete è precaria sia per lo scarso riconoscimento da parte dei committenti sia per la scarsa adesione alle associazioni di categoria.

Nel 1993 l'Istituto Cervantes pubblica uno studio sul mercato della traduzione editoriale nel mondo. Nel 1997 l'associazione spagnola dei traduttori ACE Traductores realizza uno studio sulla traduzione letteraria in Spagna. Nel 2002 il Comune di Bilbao (*Ayuntamiento de Bilbao*) pubblica uno studio nel quale associa erroneamente le figure professionali del segretario e del traduttore, confondendo anche la figura del traduttore con quella dell'interprete. Finalmente nel 2005 su incarico dell'associazione delle imprese di traduzione ACT viene realizzato uno studio affidabile e rigoroso, di tipo quantitativo, anche se incentrato prevalentemente sulle agenzie di traduzione (Mayoral 2006). Trattandosi di uno studio d'impresa, non accademico, manca di un impianto

teorico, ma ha il pregio di offrire definizioni operative chiare di alcuni concetti operativi fondamentali, tra cui la distinzione tra la traduzione, che può variare nel tempo e a seconda della situazione, e gli altri servizi, dall'impaginazione alla terminologia, localizzazione, correzione, ecc. Il mercato della traduzione è costituito dall'offerta (imprese di traduzione, traduttori autonomi) e dalla domanda (in particolare, i settori industriali informatico, farmaceutico, audiovisivo, elettromedicale, dell'automazione, dell'import-export, e quelli di consulenza quali società di revisione dei conti e agenzie per la proprietà intellettuale). Le imprese di traduzione si presentano come imprese unipersonali, piccole e medie imprese da 1-19 dipendenti o con un fatturato non superiore a un milione di euro, e grandi imprese con più di 20 dipendenti o un fatturato superiore a un milione di euro. Il traduttore autonomo è definito come il professionista che si dedica alla traduzione di testi per oltre il 25% della sua attività lavorativa, senza dipendenti ma in grado di seguire autonomamente il cliente, sia esso un cliente diretto o un'impresa di traduzioni.

Le dimensioni delle imprese che costituiscono la domanda di servizi di traduzione solitamente sono molto maggiori rispetto alla media delle imprese di traduzione, anche fino a oltre 500 dipendenti: questo consente di prendere atto delle dimensioni reali ridotte delle imprese di traduzione rispetto agli altri segmenti dell'economia. Lo studio di ACT non considera nella domanda invece il segmento della traduzione editoriale e della traduzione pubblicitaria, così come non tiene conto della domanda generata dal settore pubblico: il primo in quanto ritenuto strategicamente non rilevante, il secondo per i vincoli normativi imposti all'acquisto di beni e servizi da parte del settore pubblico, che riducono la libertà di decisione da parte dei responsabili della selezione dei fornitori dei servizi di traduzione, nonché per le difficoltà di accesso alle informazioni mediante interviste e questionari.

I risultati ottenuti dalle fonti primarie (interviste telefoniche) e secondarie (dati rilevati dalle banche dati ufficiali INE, SS, Registro delle Imprese, ICEX, Camere di Commercio) costituiscono i dati più affidabili ed esaustivi al momento disponibili sulla domanda e l'offerta nel mercato della traduzione spagnola. Da questi si evince che attualmente sul mercato sono presenti 750 imprese di traduzione che forniscono servizi al 75% della domanda (circa 17.000 imprese di diversi settori), con un fatturato medio per impresa di traduzione di circa 150.000 euro all'anno. Dal punto di vista dell'offerta, le imprese che ricorrono in modo intensivo alle imprese di traduzione rappresentano il 51% del fatturato di queste ultime, un ulteriore 25% è rappresentato dalla domanda proveniente da imprese di diversi settori in modo non intensivo e il restante 25% dal settore

pubblico, da imprese di traduzione di altri paesi, da clienti privati, ecc. La lingua da cui si traduce di più è l'inglese (40%), seguono il francese (20%), il tedesco (20%), le lingue delle comunità autonome (3%) e altre lingue straniere (17%). La traduzione tecnica è quella più richiesta ed eseguita, seguono la traduzione commerciale e finanziaria e la traduzione legale. Un settore di specializzazione emergente è quello della localizzazione di programmi informatici. Nel valutare un servizio di traduzione, gli aspetti considerati più importanti sono la qualità e la rapidità, anche se non sempre la qualità viene valutata in base al possesso di una certificazione dei sistemi di gestione per la qualità. I traduttori autonomi sono apprezzati in quanto il contatto diretto con il cliente sembra garantire la qualità in termini di padronanza del dominio e precisione terminologica, mentre le imprese di traduzione sono preferite quando possono gestire progetti consistenti in tempi relativamente brevi, anche se con costi più sostenuti. Tuttavia, il ricorso ai servizi di traduzione da parte della domanda sembra non rappresentare un aspetto strategico rilevante, per cui spesso è demandato alla funzione amministrativa.

Per l'Italia lo studio di Davico (2005) è in tutto simile a quello già citato di Gouadec (2007): entrambi fanno riferimento al concetto di "industria della traduzione" ed entrambi si concentrano tanto sulla realtà globale quanto su quella locale. Sul mercato italiano Davico osserva che la traduzione di solito viene considerata un'attività secondaria e, di conseguenza, salvo qualche eccezione, il mestiere del traduttore non è particolarmente remunerativo. D'altra parte non è possibile indicare un ordine di grandezza affidabile per il settore della traduzione: Davico stima 10-15.000 traduttori e 600-800 agenzie di traduzione, mentre i dati dell'Agenzia delle Entrate riportano per il 2010 appena 3.883 persone fisiche che svolgono regolarmente questa attività. L'interesse per la traduzione come attività commerciale è un fenomeno relativamente recente che nasce con lo sviluppo dell'economia globale, quando si è resa indispensabile la comunicazione tra imprese di diversi paesi; la traduzione era prima intesa solo come traduzione letteraria o biblica. Oggi invece l'industria della traduzione è piuttosto articolata e riconosce come fornitori di servizi di traduzione traduttori *freelance*, studi associati di traduttori, agenzie di traduzione, imprese di traduzione e agenzie globali. I traduttori *freelance* sono traduttori autonomi che praticano l'attività di traduzione come fonte di reddito principale e gestiscono il rapporto con il cliente finale in modo indipendente. Gli studi associati di traduttori sorgono quando più traduttori *freelance* decidono di condividere risorse e spazi, pur mantenendo ciascuno la propria autonomia nella gestione del parco clienti ed eventualmente collaborando ove necessario o possibile. Le agenzie di

traduzione sono imprese di piccole dimensioni che svolgono mansioni prevalentemente organizzative, mentre esternalizzano i servizi di traduzione veri e propri affidandoli a collaboratori esterni autonomi. Le imprese di traduzione sono realtà di piccole e medie dimensioni, strutturate, che svolgono almeno il 30% del volume totale di traduzioni internamente, servendosi di collaboratori autonomi esterni ove necessario. Questo tipo di impresa offre al traduttore un maggiore supporto rispetto alle agenzie di traduzione, poiché il traduttore può contare su figure di riferimento, i cosiddetti *project manager*, che oltre a fare da intermediari tra il traduttore e il cliente finale, possono offrire consulenza sia sul campo tematico e terminologico sia su aspetti tecnici legati all'uso delle nuove tecnologie per la traduzione, nonché mettere a disposizione del traduttore tutte le risorse sviluppate internamente ed esternamente e dare un *feedback* sui lavori svolti. Infine, le agenzie globali sono imprese multinazionali quotate in borsa al cui interno un settore si occupa dell'attività di traduzione dei propri prodotti, ad esempio, Lionbridge Technologies Inc. o SDL Trados.

Mentre lo studio di Davico si concentra sulle imprese di traduzione che hanno migliore visibilità sul mercato rispetto agli altri fornitori di servizi di traduzione, l'indagine di AITI (2007) si concentra sulla figura del traduttore autonomo. Il sondaggio è stato somministrato a traduttori e interpreti residenti in Italia o all'estero ma che hanno la lingua italiana nella propria combinazione linguistica professionale; ciò ha consentito di evidenziare le differenze di retribuzione per aree geografiche e segmenti di mercato, sebbene per determinate combinazioni linguistiche e per talune aree geografiche il numero esiguo di risposte ottenute non consenta di certificare la rappresentatività dei dati.

In sintesi, l'indagine mette in luce una situazione allarmante dal punto di vista dei compensi: sebbene la maggioranza degli intervistati svolga l'attività del traduttore e/o dell'interprete come attività principale (dedicando un numero di ore molto elevato alla propria professione), i compensi percepiti e i redditi generati rimangono molto bassi e nemmeno gli anni di esperienza sembrano incidere sul reddito complessivo. La situazione più critica risulta essere quella dei traduttori editoriali, ma anche per gli altri settori della traduzione tecnico-scientifica e dell'interpretazione l'Italia risulta essere il fanalino di coda.

Dall'indagine risulta che il numero dei traduttori tecnico-scientifici è di gran lunga superiore (87,7%) rispetto al numero dei traduttori editoriali (12,3%) e che la combinazione linguistica più diffusa è quella dall'inglese in italiano, seguita a grande distanza da quella dal tedesco in italiano. I settori di specializzazione vedono al primo posto il settore dell'industria e della tecnologia, seguito da diritto, marketing e pubblicità, economia e finanza,

informatica, medicina e farmaceutica, politica/UE e altri settori minori come gastronomia, sport e architettura. Gli strumenti di traduzione assistita non sono ancora diffusi in maniera prevalente, attestandosi al 57% il numero di traduttori che ne fanno uso abitualmente. Infine, relativamente al titolo di studio l'indagine mostra che la maggioranza dei traduttori è in possesso di un diploma di laurea (82%), di cui solo il 22% riferisce una laurea diversa dalla laurea in lingue o in traduzione/interpretazione.

1.3.2 Il processo di esecuzione delle traduzioni: il modello di Gouadec

L'attività di traduzione si trova "incastrata" all'interno di un processo produttivo più ampio. Questo è generalmente quello che succede alla traduzione professionale, ossia all'attività di traduzione svolta per le imprese o le istituzioni pubbliche e private.

Gouadec (2005; 2007) ha elaborato un modello del processo di esecuzione delle traduzioni nel contesto dell'impresa, in cui l'attività traduttiva è chiaramente concepita come la produzione di un servizio, di un prodotto mercantile. La qualità del prodotto è garantita dalla sequenza di fasi e operazioni da eseguire dal momento della presa in consegna dell'incarico fino alla consegna della traduzione. Ciascuna di queste tappe è concepita come un prerequisito che contribuisce a condurre alla realizzazione del prodotto finale. Al modello, che vuole essere completo ed esaustivo, soggiace dunque l'idea che rispettando le varie fasi e serie di operazioni, variabili a seconda dell'incarico di traduzione specifico, si contribuisce al raggiungimento della qualità della traduzione.

La realizzazione del prodotto finale consiste nella trasformazione della materia prima di natura cognitivo-intellettuale (il testo originale) in materia elaborata, derivata (il testo meta). Nell'analisi del processo produttivo Gouadec mette in relazione l'attività del traduttore con gli altri attori che partecipano al processo (revisore, *project manager*, cliente, ecc.) all'interno del contesto di "trasformazione" della materia prima.

A livello di esecuzione delle traduzioni Gouadec individua un livello elementare, costituito dal processo della traduzione "pura"; un livello intermedio, dove oltre alla traduzione pura il traduttore esegue altre operazioni precedenti e successive; un livello ampio, nel quale si svolgono tutte le attività che assicurano il funzionamento di un'impresa di traduzione, garantendo la prestazione dei servizi richiesti. Evidentemente il terzo livello include i due precedenti, così come il secondo include il primo, cioè uno o vari processi di traduzione, in una relazione di interdipendenza.

Gouadec propone di suddividere il processo di esecuzione delle traduzioni in quattro fasi (attesa e prospezione, pre-traduzione, traduzione, post-traduzione),

suddividendo ulteriormente la terza fase in pre-trasferimento, trasferimento, post-trasferimento. Ogni tappa si scompone poi in una serie di operazioni e compiti successivi, dettagliatamente analizzati. In una rielaborazione successiva Gouadec (2007) accorpa le prime due fasi in un'unica tappa, quindi propone un modello costituito da tre fasi, pre-traduzione, traduzione, post-traduzione, dove la fase di traduzione ingloba le fasi di pre-trasferimento, trasferimento e post-trasferimento. La selezione delle operazioni che si succedono nel processo di esecuzione delle traduzioni segue un criterio organizzativo-funzionale, implicando ogni attività che contribuisca in qualche modo allo sviluppo o al risultato del processo lavorativo. In questo senso, non sono state incluse attività come le operazioni di natura contabile, le quali, pur essendo necessarie nel processo di gestione di un'impresa di traduzione, non interagiscono direttamente nel processo di esecuzione delle traduzioni.

Nel modello di Gouadec, tre sono le figure implicate nel processo di esecuzione delle traduzioni: il traduttore, il revisore e il cliente. Nella realtà lavorativa ciascuna di queste figure può essere incarnata da più persone diverse. Ad esempio, il traduttore comprende non solo colui che materialmente traduce, bensì anche tutte le figure professionali che contribuiscono a questa attività facendosi carico di un'ampia serie di operazioni che vanno dalla pre-traduzione (attività varie che precedono la ricezione di un incarico di traduzione concreto) alla post-traduzione (attività successive alla consegna della traduzione). Questo deriva dall'inquadramento dell'attività traduttiva nel suo contesto lavorativo, per cui il processo di esecuzione delle traduzioni si estende a tutte le attività che precedono e seguono l'attività di traduzione propriamente detta. È per questo motivo che la figura del traduttore è eclettica e che il profilo del traduttore deve essere necessariamente eterogeneo.

Accanto ai servizi di traduzione, che costituiscono la principale attività commerciale delle imprese di traduzione, esiste dunque una varietà di servizi complementari che li accompagna. Ciò rappresenta non solo un'esigenza commerciale, ma è l'effetto dell'evoluzione stessa del mercato dei servizi di traduzione. I servizi cosiddetti "ampliati" sono tipologie di servizio che hanno origine dall'attività del processo di esecuzione delle traduzioni ma non partecipano direttamente ad esso. Tra questi ultimi, ad esempio, i servizi di consulenza linguistica che non rientrano nel processo in modo diretto, ma che molte imprese si trovano a dover offrire per questioni di competitività sul mercato.

Tali servizi ampliati sono menzionati anche all'interno della norma europea di qualità per i servizi di traduzione UNI EN 15038: 2006, sostituita dalla norma ISO 17100: 2015, in cui vengono definiti come "servizi a valore aggiunto":

ad esempio, la creazione e gestione di database terminologici, traduzione giurata, localizzazione, DTP, grafica, *web design*, *technical writing*, allineamento di memorie di traduzione, trascrizione, sottotitolaggio, *voice-over*, ecc.

Uno studio promosso dall'Unione europea negli anni 1997-2000 sottolinea peraltro come le imprese di traduzione o i traduttori *freelance* che hanno incluso nel tempo servizi complementari alla traduzione dimostrino una forte propensione all'innovazione, un elemento che rende l'impresa competitiva sul mercato (Kuznik 2010). D'altronde, se non è l'impresa di traduzione che evolvendo include altri servizi, saranno imprese affini, come è successo per l'industria IT, che evolveranno includendo servizi di traduzione per i propri prodotti o, come è successo per l'industria farmaceutica, servizi di *technical writing* della documentazione che accompagna i prodotti farmaceutici.

1.3.3 Il sistema di gestione della qualità per i servizi di traduzione

La valutazione della qualità dei servizi di traduzione è un tema complesso e relativamente recente. Fino al 2006 esisteva solo la possibilità di certificare la qualità dei servizi di traduzione in base a degli standard generali di prestazione dei servizi: la norma ISO 9001. Si tratta di una norma il cui fine è l'ottimizzazione dell'organizzazione per ottenere prodotti e servizi che soddisfino il cliente.

Le norme specifiche per i servizi di traduzione attualmente disponibili sono la norma italiana UNI 10574 del 1996 per i servizi e le attività delle imprese di traduzione e interpretariato, la norma austriaca D 1200/1201, la norma americana ASTM F 2575-06, la norma tedesca DIN 2345 e la norma europea UNE EN 15038 del 2006, sostituita nel 2015 dalla norma ISO 17100. A queste è possibile aggiungere la norma per i servizi di localizzazione, il Modello 3.0 di LISA (*Localization Industry Standards Association*) del 1995. Ottenere la certificazione di qualità è un procedimento lungo e dispendioso e non sempre garantisce in realtà la qualità della traduzione anche se si rispettano rigorosamente le procedure indicate dalle norme (Gouadec 2007).

La prima norma specifica completa di riferimento per i servizi di traduzione è UNI EN 15038: 2006. Approvata dal Comitato Europeo di Normalizzazione (CEN) il 13 aprile 2006 e pubblicata ufficialmente a maggio 2006, in conformità alle Regole Comuni CEN/CENELEC è recepita dagli enti nazionali di normazione dei paesi europei tra cui anche Italia e Spagna³. La norma «riguarda il processo principale di traduzione e tutti gli altri aspetti correlati coinvolti nell'offerta del servizio, inclusi il controllo di qualità e la rintracciabilità»; allo stesso modo specifica i requisiti per un fornitore di servizi di traduzione con ri-

ferimento alle risorse umane e tecniche, alla gestione della qualità e del progetto, al contesto contrattuale e alle procedure del servizio.

Una prima novità è costituita dalla definizione del processo di traduzione, dove la traduzione in senso stretto non è che una delle fasi, che prende avvio da una fase di preparazione in cui ci si occupa degli aspetti amministrativi, tecnici e linguistici, continuando nelle fasi di traduzione, controllo, revisione, ed eventualmente recensione, correzione di bozze fino alla verifica del prodotto finale.

Nella norma europea si definisce anche il ruolo del traduttore come colui che «trasferisce il significato nella lingua emittente per produrre un testo in armonia con le norme del sistema linguistico della lingua ricevente e che risponda alle istruzioni ricevute all'assegnazione del progetto» (UNI EN 15038: 2006; punto 5.4.1). Un altro aspetto interessante della norma è che sancisce l'obbligo della revisione per garantire la qualità del prodotto, lasciando facoltà ai fornitori dei servizi di traduzione di prevedere anche momenti successivi di controllo, quali *proofreading*, recensione, ecc. a seconda delle specifiche necessità imposte dai diversi incarichi di traduzione. La revisione, diversa dalla verifica che il traduttore stesso fa al termine del lavoro, è realizzata da una persona diversa dal traduttore e consiste nell'esame di una traduzione «per verificarne l'idoneità allo scopo concordato, mettere a confronto i testi di partenza e di arrivo e consigliare eventuali azioni correttive» (UNI EN 15038: 2006; punto 5.4.3).

Vengono poi enumerate le competenze professionali dei partecipanti al processo di traduzione, traduttori, revisori specialisti, revisori e correttori di bozze. Importante è il riconoscimento dell'accesso al ruolo di traduttore solo per coloro che soddisfano almeno uno dei seguenti tre requisiti: titolo di studio superiore riconosciuto in traduzione; qualifica equivalente in altra specialità, più un minimo di due anni di esperienza documentata in traduzione; almeno cinque anni di esperienza professionale documentata in traduzione. I revisori, oltre a dover soddisfare uno dei tre requisiti sopra riportati, devono anche avere esperienza nella traduzione dell'ambito specifico.

Tra le competenze professionali del traduttore si annoverano: competenza traduttiva; competenza linguistica e testuale nella lingua emittente e nella lingua ricevente; competenza di ricerca, acquisizione ed elaborazione d'informazioni; competenza culturale e competenza tecnica. Si rileva anche una speciale attenzione alla formazione continua per il regolare mantenimento e aggiornamento delle competenze richieste.

La norma si concentra poi sui servizi a valore aggiunto, che devono essere forniti con lo stesso standard di qualità dei servizi di traduzione, e sulla gestione delle relazioni con i clienti per garantire tanto il cliente quanto lo stesso

erogatore dei servizi di traduzione (ad esempio, tramite la registrazione dei progetti assegnati).

Un ampio spazio è dedicato agli aspetti legati alle nuove tecnologie, poiché è espressamente imposta la padronanza dei nuovi strumenti tecnologici per garantire la qualità dei servizi di traduzione, tanto per quanto riguarda il traduttore, in particolare relativamente ai requisiti di competenza di ricerca e competenza tecnica, quanto per quel che riguarda i fornitori dei servizi di traduzione in generale, che devono poter garantire con gli strumenti adeguati la rintracciabilità e la riservatezza.

Legato a questo aspetto è il ruolo centrale della gestione terminologica: nel caso in cui per un progetto di traduzione non sia disponibile una terminologia specifica, la norma prevede la necessità/possibilità di gestire la terminologia come un servizio a valore aggiunto nella fase preparatoria. Nel corso della traduzione il traduttore deve prestare particolare attenzione al trattamento terminologico, che dovrà essere in accordo con il settore specifico e con le specifiche indicazioni del cliente, e soprattutto dovrà essere garantita la *terminology consistency*, l'uniformità e la coerenza terminologica.

Infine, tra le figure professionali implicate nel processo di traduzione speciale riconoscimento è dato al *project manager*: ciascun progetto di traduzione deve essere realizzato sotto la supervisione di un *project manager*, responsabile dell'intero processo di traduzione, nel quale dovrà fare da interfaccia tra le richieste del cliente e le procedure eseguite dal fornitore del servizio di traduzione.

La più recente norma ISO 17100: 2015 sostituisce e conferma la UNE EN 15038: 2006 in tutti i suoi punti. Inoltre, evidenzia con ancora maggiore enfasi l'importanza dell'interazione con il cliente, sia nell'accordo iniziale sui servizi di traduzione, in cui si raccolgono tutte le caratteristiche peculiari del progetto, sia nella gestione di eventuali modifiche, reclami, riscontri, valutazione della soddisfazione del cliente e chiusura delle pratiche amministrative.

1.3.4 Il profilo eterogeneo del traduttore

È indubbio che il profilo del “traduttore” è estremamente eterogeneo e si declina in una molteplicità di attività e operazioni legate in qualche modo al processo di traduzione, dalla traduzione in senso stretto alla realizzazione di mansioni organizzative e di revisione.

Essenzialmente chi è implicato nella realizzazione di servizi di traduzione copre tre funzioni fondamentali: traduzione, revisione, gestione dei progetti di traduzione. Gouadec (2007) ricorda che sia che si tratti di traduttori autonomi o interni a un'impresa o un'agenzia di traduzioni, essi devono gestire le com-

plesse operazioni di coordinamento dei processi di traduzione, di gestione di eventuali traduttori esterni, compreso il controllo della qualità, con un buon criterio linguistico e traduttologico.

Il ruolo del revisore è molto importante. Come già si è osservato nelle norme di qualità per i servizi di traduzione, la fase della revisione da parte di un editor bilingue è condizione indispensabile per superare il controllo della qualità. Gouadec specifica che il revisore realizza compiti di rilettura, che può essere realizzata anche da traduttori non esperti e consiste nel correggere errori linguistici di base, di revisione in senso stretto, che può essere realizzata solo da traduttori esperti e consiste nel correggere ogni genere di errore, anche adattare o modificare parti del testo per migliorare la qualità della traduzione, di post-editing, che sta diventando sempre più rilevante con lo sviluppo dei software di traduzione automatica, poiché consiste proprio nella correzione delle traduzioni realizzate mediante programmi di traduzione automatica, e infine di controllo della qualità delle traduzioni online, per verificare il corretto funzionamento delle traduzioni di pagine web o di programmi informatici.

Davico (2005) osserva che anche il traduttore autonomo si trova a gestire progetti di traduzione quando lavora per un cliente diretto, tuttavia l'aspetto gestionale dei progetti di traduzione è centrale nelle imprese di traduzione e comprende attività come la ricerca e il coordinamento dei traduttori esterni, la preparazione dei file, delle risorse e delle istruzioni, la determinazione e il controllo dei tempi di lavoro, la gestione centrale del *feedback* del cliente e degli altri attori coinvolti nel processo di traduzione, la risoluzione di problemi tecnici, nonché il controllo della qualità in ogni fase del processo, compresa la revisione linguistica finale.

In conclusione, la figura del "traduttore" è estremamente polivalente e a seconda della realtà merceologica in cui si trova a operare può anche ulteriormente ampliare la propria area di attività.

1.3.5 Il mercato della traduzione dallo spagnolo in italiano: uno studio empirico

Presentiamo di seguito i risultati di uno studio empirico da noi realizzato nel 2008, con lo scopo di indagare le caratteristiche attuali del mercato della traduzione in cui i neolaureati in traduzione specializzata andranno a inserirsi per la combinazione linguistica dallo spagnolo in italiano. Tale indagine non vuole essere uno studio esaustivo del mercato della traduzione nella combinazione linguistica indicata, ma vuole individuare le caratteristiche

distintive di una parte rappresentativa di esso, ritenendo di poter generalizzare alcune osservazioni.

Lo studio è stato incentrato su due gruppi di professionisti: dal lato della domanda, aziende e studi legali; dal lato dell'offerta, traduttori autonomi e imprese di traduzione.

Le aziende e gli studi legali sono stati selezionati attraverso la Camera di Commercio spagnola in Italia⁴ e la Camera di Commercio e Industria italiana per la Spagna⁵, nonché dagli elenchi delle imprese che hanno beneficiato degli strumenti a sostegno dell'internazionalizzazione⁶; gli studi legali in particolare sono studi che seguono il processo di internazionalizzazione delle aziende italiane nei paesi di lingua spagnola in Europa e America, o viceversa delle aziende spagnole con filiali o rapporti commerciali in Italia, e hanno sede in Spagna, Italia o in entrambe le nazioni attraverso forme di associazione tra studi legali. Le Camere di Commercio sono associazioni che hanno lo scopo di potenziare i rapporti commerciali tra la Spagna e l'Italia, fornendo un'ampia rete di servizi di assistenza commerciale e supporto all'internazionalizzazione delle imprese ubicate in Spagna e in Italia. Le imprese individuate operano in diversi settori, dalla consulenza legale e finanziaria alla produzione in ambito industriale, enogastronomico e turistico, sotto diverse forme legali, dalla società per azioni allo studio associato.

Per quanto riguarda l'offerta, è stato selezionato un campione significativo di fornitori di servizi di traduzione individuati principalmente all'interno delle associazioni di categoria, Federcentri⁷ e ACT (*Agrupación de Centros Especializados en Traducción*) per le imprese di traduzione, AITI (*Associazione Italiana Traduttori e Interpreti*) e Asetrad (*Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes*) per i traduttori autonomi, e in misura limitata all'interno delle banche dati delle piattaforme di servizi di traduzione, ProZ.com e TranslatorsCafé. Le imprese di traduzione individuate sono aziende articolate e strutturate, alcune in possesso delle certificazioni di qualità, oppure sono studi di dimensioni più ridotte che operano però in misura significativa nella combinazione linguistica spagnolo-italiano; i traduttori autonomi selezionati sono liberi professionisti con partita IVA che svolgono l'attività di traduzione come unica fonte di reddito e generalmente offrono oltre alla combinazione linguistica richiesta anche altre lingue di lavoro.

Per il rilevamento dei dati abbiamo elaborato tre strumenti sotto forma di intervista strutturata, realizzata telefonicamente o per posta elettronica, da somministrare rispettivamente ad aziende e studi legali, alle imprese di traduzione e ai traduttori autonomi. L'indagine, svolta nel corso del 2008, si riferisce ai dati del precedente anno 2007.

Gli strumenti di rilevazione sono stati elaborati nel modo più semplice possibile, da un lato per rilevare solo gli elementi ritenuti essenziali nella prospettiva della didattica del nostro lavoro, dall'altro per proporre uno strumento agile da accettare da parte degli operatori del mercato costantemente sotto pressione. Gli elementi ritenuti essenziali per elaborare un curriculum di traduzione specializzata efficace dal punto di vista dei contenuti e delle metodologie di lavoro sono: le tipologie e i generi testuali dei testi tradotti, i settori merceologici e le risorse utilizzate.

Per inserire le nostre osservazioni in un contesto di mercato più ampio abbiamo poi ritenuto opportuno rilevare anche i dati relativi alla rappresentatività della combinazione linguistica esaminata rispetto ad altre nelle quali l'italiano è comunque sempre presente come lingua di arrivo, e alla formazione specifica in traduzione rispetto all'attività di traduzione.

Sono state contattate 37 aziende, 21 studi legali, 27 imprese di traduzione e 83 traduttori *freelance*. Di questi hanno fornito dati utilizzabili 17 aziende, 5 studi legali, 9 imprese di traduzione e 36 traduttori *freelance*. Nei rimanenti casi non è pervenuta alcuna risposta oppure i dati forniti non erano rilevanti ai fini dell'indagine. In quest'ultimo caso è interessante notare come ben 19 traduttori autonomi, pur presenti negli elenchi delle associazioni di categoria, abbiano dichiarato di avere cambiato attività lavorativa o abbandonato la combinazione linguistica a beneficio di altre.

Come già indicato, le aziende e gli studi legali intervistati sono stati selezionati in base alle relazioni commerciali prevalenti con i paesi di lingua spagnola. Nel caso dei fornitori dei servizi di traduzione, invece, la combinazione linguistica spagnolo-italiano era semplicemente indicata accanto alle altre combinazioni linguistiche offerte. Le imprese di traduzione intervistate hanno dichiarato un flusso di lavoro nella combinazione linguistica spagnolo-italiano generalmente marginale o comunque secondario rispetto alla combinazione prevalente inglese-italiano. Si tratta di imprese italiane che operano principalmente nell'Italia del Centro-Nord (in particolare in Emilia-Romagna e Lombardia), o spagnole, che operano principalmente nella Catalogna e a Madrid. Raramente prevedono la figura di traduttori interni per questa combinazione linguistica, per la quale ricorrono a traduttori *freelance* esterni qualificati, di madrelingua italiana.

Per quanto riguarda i traduttori *freelance* intervistati, solo il 22% lavora con questa combinazione linguistica come combinazione principale (50-100% del flusso di lavoro complessivo), il 26% come combinazione secondaria (25-50% del flusso totale del lavoro) e il 52% come combinazione marginale (<25%).

Dalle interviste alle aziende è risultato che nella maggioranza dei casi la traduzione dei documenti scritti e la gestione dei rapporti tra i due paesi sono espletate da personale interno con conoscenza delle due lingue, a volte espressamente formato mediante corsi di aggiornamento interni, ma in ogni caso non assunti in qualità di traduttori interni. Solo quando i testi sono particolarmente complessi, oppure si devono tradurre grandi quantità o gestire progetti multilingue, o ancora quando è richiesta una asseverazione (ad esempio, per gare d'appalto), si ricorre a traduttori esterni nelle figure del traduttore *freelance* o dell'impresa di traduzione.

Nel caso degli studi legali è particolarmente evidente il predominio della conoscenza del settore sul possesso della competenza traduttiva, poiché nella presoché totalità dei casi sono gli stessi avvocati a prendere in carico la traduzione degli atti necessari per l'espletamento delle consulenze legali di cui si occupano. Solo per le traduzioni giurate si ricorre alla figura del traduttore *freelance* esterno o all'impresa di traduzione.

In termini percentuali complessivi, il 33% delle aziende e degli studi legali intervistati ricorre esclusivamente a figure interne con mansioni diverse da quelle di traduttore, il 20% solo a professionisti esterni, mentre il 47% si rivolge a figure interne o a professionisti esterni a seconda delle situazioni.

Questo dato da parte della domanda del mercato conferma la percezione del servizio di traduzione come accessorio nell'ambito della comunicazione multilingue, per il quale si considera sufficiente la conoscenza delle due lingue, a volte nemmeno a un livello avanzato vista la familiarità delle lingue italiana e spagnola, senza tenere in gran conto che la competenza traduttiva è molto più ampia della semplice conoscenza di due sistemi linguistici, e dando assoluta priorità alla conoscenza tematica del settore.

Ai fini dell'elaborazione di un percorso didattico di traduzione specializzata è fondamentale conoscere quali testi vengono concretamente richiesti dal mercato e proporre tali documenti autentici in aula. Nelle interviste somministrate alle aziende, studi legali, imprese di traduzione e traduttori autonomi è stata formulata una domanda aperta per rispondere a questo quesito. Riportiamo quindi di seguito i dati raccolti così come sono stati elencati dagli intervistati, raggruppandoli a posteriori, per comodità di lettura, in quattro macro aree: traduzione tecnico-scientifica, traduzione giuridica, traduzione medica, traduzione economico-finanziaria⁸.

Come si vede dalla Tabella 1, la macro area che presenta la maggiore varietà di generi testuali tradotti è la traduzione giuridica, seguita nell'ordine dalla traduzione economico-finanziaria, tecnico-scientifica e medica.

Tabella 1. Generi testuali tradotti indicati dagli intervistati.

Traduzione legale	Traduzione economica/ finanziaria	Traduzione tecnico- scientifica	Traduzione medica
<ul style="list-style-type: none"> • articoli giuridici • atti di cause • brevetti • carte di circolazione • certificati • certificazioni • citazioni • consensi informati • contratti • deleghe • documenti notarili • garanzie • ingiunzioni • interrogazioni parlamentari EU • leggi • normative tecniche • pareri EU • perizie • procure • progetti di relazioni EU • ricorsi • rogatorie • sentenze • trattati internazionali 	<ul style="list-style-type: none"> • atti costitutivi • atti societari • bilanci • CDA • certificazioni dei verbali aziendali • fusioni societarie • piani dei conti • presentazioni di aziende • presentazioni istituzionali • proposte economiche per collaborazioni esterne • rendiconti finanziari • statuti societari • verbali di assemblee • voci di bilancio 	<ul style="list-style-type: none"> • articoli scientifici • cataloghi • informazioni su norme di sicurezza • istruzioni sicurezza • manuali installazione • manuali uso e manutenzione • manuali utente • materiale informativo per uso interno • schede tecniche di macchinari • software • specifiche tecniche 	<ul style="list-style-type: none"> • articoli scientifici/studi • consensi informati • manuali

Alcuni intervistati hanno indicato anche generi testuali che abbiamo ritenuto di raggruppare sotto l'etichetta di "traduzione generale" in quanto più frequenti nell'ambito della traduzione per l'editoria, della traduzione commerciale o della traduzione audiovisiva, non oggetto delle proposte didattiche presentate in questo lavoro. Si tratta di articoli di giornali o riviste, brochure, comunicati stampa, guide turistiche, lettere commerciali, marketing, packaging, pubblicità, saggistica, siti web.

Per quanto riguarda i settori merceologici, nei traduttori *freelance* la combinazione di lavoro spagnolo-italiano è richiesta prioritariamente dalle imprese di traduzione, mentre riceve incarichi da clienti diretti mediamente solo il 20%. I clienti diretti, sia per i traduttori *freelance* sia per le imprese di traduzione, sono studi legali, studi commercialisti e aziende che operano nei settori dell'energia, elettronica, macchine utensili, elettrodomestici, ceramica, elettromedicale, domotica, automazione, IT/informatica, giocattoli, arredamento e moda, gastronomia, turismo e arte.

L'aspetto tecnologico per una professione come quella del traduttore è essenziale. Le nuove tecnologie non solo svincolano il professionista dal luogo fisico in cui svolge concretamente l'attività, consentendo forme di telelavoro, ma hanno profondamente rivoluzionato il modo stesso di gestire l'attività traduttiva, dalla fase della documentazione e gestione delle risorse a quella della traduzione "pura". I nuovi strumenti tecnologici modificano il processo di traduzione, cambiando anche le gerarchie dei problemi da risolvere. Di questo aspetto fondamentale non si può non tenere conto nel momento in cui si progetta un percorso formativo per la professione, tanto nei contenuti quanto nei metodi. È stato dunque chiesto ai fornitori dei servizi di traduzione se e quali strumenti utilizzassero per svolgere la propria attività e la risposta è stata unanime: traduttori *freelance* e imprese di traduzione dichiarano di fare ricorso, anche quando non espressamente richiesto dal cliente finale, a strumenti di traduzione assistita e di gestione terminologica. Si tratta per lo più di SDL Trados, ma vengono indicati anche MemoQ, Across, Multiling Fortis, Lingo, DejàVú, Transit, Wordfast, SDLX; per la localizzazione, Catscradle, Passolo; per la gestione terminologica, Multiterm. Nel caso delle imprese di traduzione sono utilizzati anche sistemi di gestione dei progetti, quali Synergy.

Infine, la formazione dei traduttori. A partire dagli anni Novanta del secolo scorso l'attenzione del mondo accademico alla formazione dei traduttori è diventata sempre più presente con l'istituzione di percorsi di laurea in traduzione, nonché di corsi di perfezionamento e master post-laurea. La figura del traduttore, che fino a pochi decenni prima si definiva di stampo artigianale, un mestiere

che si impara facendolo, nasce oggi da percorsi accademici ben definiti; è anche quanto auspica la norma europea di qualità ISO 17100: 2015 relativamente al reclutamento dei traduttori professionisti, nonostante l'ormai stabile mancanza di un albo a tutela e garanzia della professione e dell'accesso alla stessa. Dalla descrizione del profilo polivalente ed eterogeneo dei traduttori deriva la necessità di un percorso formativo adeguato alle reali esigenze del mercato del lavoro in cui i neoformati traduttori si troveranno a operare al termine del proprio percorso di studi.

Kuznik (2010) riconosce nella traiettoria lavorativa dei neotraduttori tre fasi: la formazione e il tirocinio, l'inserimento nel mondo del lavoro e l'esercizio della professione nei primi cinque anni.

Secondo il sito del MIUR, attualmente sono 34 i corsi di Laurea di primo livello in Mediazione linguistica (L-12) attivati presso le università italiane, 15 i corsi di Laurea di secondo livello in Traduzione specialistica e interpretariato (LM-94) e 41 le Scuole Superiori per Mediatori Linguistici. Inoltre, negli ultimi anni, si sono moltiplicate le pubblicazioni scientifiche e i congressi internazionali incentrati sulla traduzione e l'interpretazione.

Nel corso della formazione accademica il primo contatto con il mondo lavorativo è rappresentato dal tirocinio: esso obbliga all'attivazione delle competenze già acquisite in ambito accademico applicate al contesto lavorativo reale, nonché all'acquisizione di nuove competenze. Il tirocinio è obbligatorio e corrisponde a un numero determinato di crediti all'interno del curriculum di studi. Esso può essere realizzato all'interno della struttura universitaria (biblioteca, dipartimento, ecc.) o presso enti e strutture esterne (aziende, ospedali, comuni, centri di ricerca, ecc.). La formazione che gli studenti ricevono in questi casi è per lo più generale, poiché la loro permanenza presso le strutture è temporanea. Nel caso della Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione di Forlì i tirocini della Laurea triennale sono solitamente brevi, non remunerati e molto vari; quelli della Laurea Magistrale invece tendono a essere più specializzati e più lunghi e possono essere svolti anche all'estero. Fondamentale, ma non sempre controllabile, è il rispetto dei requisiti di qualità didattica e organizzativa dei tirocini, che dovrebbero rappresentare dei veri e propri momenti formativi all'esterno della struttura universitaria, e questo è forse uno degli aspetti più difficilmente coniugabili con i ritmi e le pressioni del mercato del lavoro cui sono costantemente sottoposte in particolare le aziende private.

Spesso gli studenti sperano che il tirocinio possa trasformarsi nel prossimo futuro nella prima occasione lavorativa stabile al termine del percorso di studi,

cosa che a volte, anche se non di frequente, accade. A partire dagli accordi di Bologna, facendo seguito alle necessità del processo di convergenza europeo, le università hanno realizzato studi sempre più attenti per seguire l'inserimento nel mondo del lavoro dei proprio neolaureati⁹. Grazie ai dati qualitativi e quantitativi raccolti è possibile dimostrare la grande varietà di occupazioni in cui si inseriscono i neolaureati in Traduzione specializzata. L'indagine più recente risale al 2018: sono stati intervistati 44 dei 52 neolaureati in Traduzione specializzata, Laurea Magistrale, classe di concorso LM-94 ed è emerso che a un anno dalla laurea il 78,8% è occupato nel settore dei servizi, a fronte del 21,2% nell'industria e nessuno nell'agricoltura. Degli occupati nel settore dei servizi ben il 36,4% è presente alla voce "Consulenze varie", mentre l'altra voce più vicina al profilo del neolaureato in traduzione ("Altri servizi alle imprese"), rappresenta solo il 9,1%. Questo dato ci fa supporre che la prima occupazione dei neolaureati in traduzione possa essere estremamente varia, pur in relazione con il titolo di studio conseguito ("consulenze").

Tutti i traduttori *freelance* che hanno partecipato all'indagine iniziale del presente lavoro hanno una formazione accademica specifica di traduttore o interprete in Italia o all'estero, o quanto meno un master in Traduzione. Di questi la maggioranza sono i laureati presso la SSLMIT di Forlì negli anni 2000-2006. Solo in un caso il traduttore è un laureato in Economia e Commercio.

La formazione dei traduttori professionisti non termina tuttavia con il conseguimento della laurea in traduzione: master, corsi di perfezionamento, corsi di formazione e aggiornamento per professionisti tenuti da aziende del settore o associazioni di categoria, tanto su specifici tipi di traduzione, come ad esempio la traduzione giuridica, quanto su tematiche trasversali legate alla professione, come ad esempio la gestione dell'aspetto fiscale o la fidelizzazione del cliente, rientrano nella prospettiva indicata nella norma europea di qualità ISO 17100: 2015 della formazione continua. Specificamente per la combinazione spagnolo-italiano abbiamo rilevato un numero esiguo di master e corsi di aggiornamento rispetto alla combinazione prioritaria inglese-italiano: ricordiamo il corso di perfezionamento e il master in Traduzione giuridica e quelli in Traduzione economica dell'Università degli Studi di Genova, il corso di perfezionamento in Traduttori e Interpreti giurati dell'Università degli Studi di Macerata e i corsi di aggiornamento tenuti dalla traduttrice *freelance* Antonietta Ferro sulla traduzione giuridica. Numerosi infine sono i corsi di aggiornamento tenuti dalle associazioni di categoria su tematiche legate alla traduzione specializzata indipendentemente dalla combinazione linguistica.

1.4 Osservazioni conclusive: il profilo professionale del traduttore specializzato

Possiamo concludere questo primo capitolo introduttivo sui rapporti fra traduzione e mondo professionale riprendendo le parole di Kuznik (2010): tre sono i concetti chiave relazionati con la professione del traduttore, *polivalenza*, *specializzazione*, *profilo professionale*. Polivalenza, che significa essere in grado di occupare diversi posti di lavoro, descrive la situazione lavorativa dei neolaureati almeno nei primi anni dopo l'inserimento occupazionale, ma anche la necessaria flessibilità del professionista in un mondo lavorativo in continua trasformazione; specializzazione, che significa formazione specifica per il campo lavorativo in cui si è occupati, sottolinea il possesso da parte dei traduttori di una formazione accademica specifica; profilo professionale, che significa insieme delle caratteristiche che definiscono la condizione di qualcosa o qualcuno, concilia i due precedenti concetti di polivalenza e specializzazione apparentemente opposti.

Lo studio del profilo professionale del traduttore specializzato e delle competenze che lo contraddistinguono è centrale nel presente lavoro, finalizzato all'elaborazione di possibili percorsi didattici che mettano in grado i neolaureati in Traduzione specializzata di inserirsi con successo nel mondo lavorativo, andando incontro alle esigenze del mercato. Kuznik, come membro del gruppo di ricerca PACTE, di cui parleremo più diffusamente nel prossimo capitolo, definisce il profilo professionale come un insieme più o meno stabile, identificabile e discreto di aspetti lavorativi (traduttore *freelance*, traduttore interno), di varietà di traduzione (modalità, tipologie e tipi di traduzione) e di aspetti propri dell'organizzazione del lavoro (lavoro in presenza, telelavoro). Detto insieme di aspetti deve raggiungere un sufficiente grado di integrazione per poter identificare un profilo professionale discreto. Il profilo professionale del traduttore, dunque, non si definisce in base alle lingue di lavoro (combinazione specifica, direzionalità), bensì al grado di integrazione degli aspetti sopra indicati.

L'identificazione del profilo professionale si basa necessariamente sulla conoscenza della realtà lavorativa dei traduttori, che può essere diretta, grazie alla personale esperienza lavorativa nell'ambito della traduzione, o indiretta, grazie alla ricerca traduttologica e agli studi empirici. Una volta identificato il profilo professionale, occorre inferire le competenze necessarie per poter realizzare le attività che caratterizzano i profili così descritti, in termini di conoscenze, abilità e capacità. Gouadec, osservando le diverse attività del processo

di esecuzione delle traduzioni, individua le funzioni atte a svolgere dette attività, funzioni spesso svolte da diverse persone, poiché il contenuto dei servizi di traduzione si è talmente diversificato che non è più possibile rintracciare un unico profilo delle competenze del traduttore professionista, bensì solo identificare i compiti che il traduttore realizza e su questa base enumerare le competenze necessarie a realizzarli.

LA COMPETENZA TRADUTTIVA

La finalità della didattica della traduzione è l'acquisizione e lo sviluppo da parte del discente delle conoscenze, abilità e capacità necessarie per saper tradurre, ovvero l'acquisizione e il potenziamento della competenza traduttiva. Nonostante gli studi sulla competenza traduttiva siano recenti e ancora poco consolidati, soprattutto nel versante sperimentale, la conoscenza di tale competenza è fondamentale per poter proporre ed elaborare modelli didattici finalizzati alla sua acquisizione e sviluppo. Partendo dal presupposto che, come si è già avuto modo di rilevare, per saper tradurre non sono sufficienti la conoscenza di due lingue e le conoscenze enciclopediche, possiamo partire genericamente dalla definizione di Hurtado Albir (2001) secondo cui la competenza traduttiva consiste nella competenza che mette in grado il traduttore di svolgere le operazioni cognitive necessarie per realizzare il processo traduttivo. Di seguito, presenteremo alcuni modelli proposti per descrivere e rappresentare il funzionamento della competenza traduttiva, sulla base della revisione effettuata da Hurtado Albir.

2.1 Competenza traduttiva e acquisizione della competenza traduttiva

Il termine “competenza traduttiva” è utilizzato da numerosi autori con posizioni anche molto diverse tra loro per descrivere l'insieme delle conoscenze, abilità, capacità e atteggiamenti che i traduttori professionisti possiedono e che intervengono nella traduzione come attività esperta, distinta dall'attività non esperta. Prima di presentare alcuni dei modelli che sono stati proposti per descrivere la competenza traduttiva, ci soffermiamo sulle motivazioni dell'importanza del concetto e della descrizione della competenza traduttiva nel campo della traduttologia e della didattica della traduzione. Per farlo seguiremo la revisione critica di Kelly (2002).

Campbell (1998) propone tre applicazioni possibili del concetto di competenza traduttiva nel campo della ricerca traduttologica: per lo sviluppo di modelli psicologici del processo di traduzione, per la valutazione sommativa della qualità della traduzione come prodotto, finalizzata all'accreditamento professionale, e per la didattica della traduzione. A seconda dell'applicazione individuata, il concetto e la descrizione della competenza traduttiva sarà sensibilmente diverso e produrrà modelli adeguati diversi.

Ai fini del presente lavoro è particolarmente interessante la terza possibilità di applicazione proposta da Campbell: la didattica della traduzione. I modelli che descrivono la competenza del professionista di "successo" sono particolarmente importanti, poiché la definizione di competenza traduttiva consente di stabilire con precisione gli obiettivi generali globali della formazione, così come l'individuazione delle sottocompetenze o competenze parziali permette di delineare gli obiettivi specifici. Il docente si impegna dunque a elaborare delle attività finalizzate all'acquisizione e allo sviluppo di ciascuna sottocompetenza per costruire la competenza traduttiva globale finale. Allo stesso modo, definire con chiarezza gli obiettivi specifici consente di elaborare un sistema di valutazione più efficace e significativo, che tenga conto non solo dei contenuti e della traduzione come prodotto, bensì anche dei metodi e della traduzione come processo.

2.2 Modelli proposti

Il termine "competenza traduttiva" comincia a essere impiegato soprattutto a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, tuttavia molti autori non ne danno un'esplicita definizione. I modelli che illustriamo di seguito sono presentati in ordine cronologico e consentono quindi di apprezzare un'evoluzione nella concezione, nonché inevitabili influenze reciproche.

Wilss (1976) riconosce tre competenze che compongono la competenza traduttiva in una prospettiva didattica: la competenza di ricezione per poter decodificare il testo di origine, la competenza di produzione per poter produrre un testo di arrivo adeguato a livello linguistico e testuale, e la supercompetenza di trasferimento per poter tradurre i messaggi dalla cultura di partenza a quella di arrivo nel rispetto dei diversi sistemi linguistici e testuali.

Delisle (1980) aggiunge al modello precedente (competenza di comprensione, competenza di riespressione) altre due competenze: quella linguistica e quella enciclopedica.

Roberts (1984) riprende la competenza linguistica relativamente alla padronanza delle lingue di partenza e di arrivo, ma propone un approccio diverso nell'individuazione di altre competenze: di traduzione, metodologica per l'acquisizione di documentazione e terminologia specifiche, disciplinare e tecnica per l'impiego di strumenti a supporto della traduzione.

Lowe (1987), utilizzando la denominazione di abilità traduttiva (*translation skill*), individua otto abilità e conoscenze fondamentali, tra le quali spiccano non solo aspetti già ampiamente individuati come la capacità di comprendere e produrre testi rispettando lo stile e tenendo presenti gli aspetti sociolinguistici e culturali, ma anche elementi nuovi quali la velocità e un non ben determinato "fattore X", che definisce la qualità di una traduzione riconosciuta chiaramente superiore ad altre valutate come equivalenti.

Nord (1991; 1992) indica come caratteristiche essenziali del traduttore le competenze di ricezione e analisi del testo, documentazione, traduzione, produzione scritta, valutazione della qualità della traduzione e padronanza della lingua e cultura di partenza e di arrivo.

Pym (1992) distingue le conoscenze che i traduttori condividono con altri professionisti di discipline affini (grammatica, retorica, terminologia, enciclopedia, buon senso, strategie commerciali) dalla conoscenza specifica che deriva dalla pratica traduttiva. Pym riconosce così due abilità proprie del traduttore: la capacità di proporre diverse opzioni per il testo originale e la capacità di selezionarne una soltanto in base allo scopo specifico e al destinatario.

Kiraly (1995) propone un modello integrato della competenza traduttiva che si fonda sulla sua proposta di modello psicolinguistico della traduzione. La competenza traduttiva integra tre tipi di conoscenze e abilità: la conoscenza della situazione comunicativa, la conoscenza delle lingue di partenza e di arrivo (conoscenze sintattiche, lessicali e semantiche, sociolinguistiche, testuali, culturali e conoscenze specializzate) e la capacità traduttiva per avviare i processi psicolinguistici adeguati, intuitivi e controllati, per produrre il testo di arrivo e verificarne l'adeguatezza rispetto al testo originale.

Anche Gile (1995) e Presas (1996) sottolineano la differenza tra la competenza bilingue e la competenza traduttiva, che è più propriamente una competenza specifica di comprensione e produzione di testi. In particolare, Presas evidenzia che la competenza traduttiva è costituita da due tipi di conoscenze: epistemiche (relativamente alla conoscenza interlinguistica e culturale, nonché alle conoscenze enciclopediche e tematiche) e procedurali (caratteristiche della competenza traduttiva); di tipo nucleare (relativamente alla comprensione del testo originale, alla predisposizione del progetto di traduzione e alla realizza-

zione della traduzione), di tipo periferico (relativamente all'uso degli strumenti specifici del traduttore e alla capacità del traduttore di valutare le risorse di documentazione e il tempo per realizzare il compito di traduzione, nonché le traduzioni realizzate da altri traduttori) e di tipo tangenziale (relativamente agli strumenti di redazione dei testi in generale).

Hurtado Albir (1996b; 1996c) riprende in modo organico le riflessioni precedenti e distingue nella competenza traduttiva diverse sottocompetenze: una competenza linguistica, che consiste nella capacità di comprensione nella lingua di partenza e di produzione nella lingua di arrivo, scritta per il traduttore, orale per l'interprete; una competenza extralinguistica, intesa come conoscenza enciclopedica, culturale e tematica; una competenza di traduzione, come capacità di realizzare correttamente il processo di traduzione, dalla comprensione del testo originale alla riformulazione del testo di arrivo secondo la finalità della traduzione e le caratteristiche del destinatario; una competenza professionale, che comprende sapersi documentare, saper utilizzare le nuove tecnologie e conoscere il mercato del lavoro; e infine una competenza strategica, per conoscere i processi mediante i quali il traduttore risolve i problemi che incontra nello svolgimento della sua attività in funzione delle specifiche necessità. Hurtado Albir distingue con chiarezza le competenze specifiche del traduttore da quelle possedute da qualsiasi persona che conosce due lingue o l'ambito tematico: in questo senso le sottocompetenze di traduzione, professionale e strategica, sono specifiche e distintive della competenza traduttiva.

In un lavoro successivo Hurtado Albir (1999) aggiunge una componente psicofisiologica, che consiste nell'impiego di risorse e abilità psicologiche (memoria, riflessi, creatività, ragionamento logico, ecc.) e dei meccanismi fisiologici in esse coinvolte. In un lavoro più recente Hurtado Albir (2005) presenta il modello di competenza traduttiva elaborato dal suo gruppo di ricerca PACTE, che sarà illustrato nel prossimo paragrafo.

Anche Hansen (1997) riconosce che il traduttore deve possedere una competenza di traduzione, una competenza sociale, culturale e interculturale e una competenza comunicativa (pragmatica e linguistica); inoltre, ritiene che posseda una serie di abilità generali e di capacità specifiche nella madrelingua e nella lingua straniera, ovvero il talento, il coraggio, l'autocoscienza, l'indipendenza, la capacità di essere vigili, l'empatia, la tolleranza, l'ampiezza di vedute, la precisione, la creatività, la capacità di selezionare, la sensatezza, la responsabilità e un atteggiamento critico.

Hatim e Mason (1997) utilizzano la denominazione di "abilità del traduttore" (*translator abilities*) e distinguono tre fasi nel processo di traduzione, nelle

quali interagiscono diverse abilità. In una prima fase si realizza la comprensione del testo originale attraverso il riconoscimento dei meccanismi di intertestualità (genere, discorso, testo), la situazione (registro, ecc.), l'intenzionalità, l'organizzazione (lessico, sintassi, coesione) e la struttura testuale e la valutazione dell'informatività (testi statici che soddisfano le aspettative del lettore poiché rispettano norme testuali prestabilite; testi dinamici che non rispecchiano norme testuali e aspettative per cui risultano più difficili da analizzare). In una seconda fase si pianifica la traduzione attraverso una rinegoziazione strategica in funzione delle richieste del committente. Infine, si produce il testo di arrivo, ridefinendo l'intertestualità e la situazione, l'intenzionalità, l'organizzazione e la struttura testuale, nonché l'informatività del testo di arrivo in funzione dell'effetto desiderato sul destinatario.

Anche la proposta di Neubert (2000) è articolata e riconosce nella competenza traduttiva sette elementi principali (complessità dell'attività di traduzione rispetto ad altre professioni che hanno a che fare con le lingue, eterogeneità delle abilità implicate, approssimazione alla conoscenza dei diversi campi tematici, apprendimento continuo indispensabile per seguire l'evoluzione dei saperi e degli ambiti, creatività per risolvere i problemi di traduzione, adattamento alle diverse situazioni traduttive e alle diverse situazioni spazio-temporali) e una competenza specifica, quella appunto di traduzione, che include la competenza linguistica, testuale, tematica, culturale e di traduzione.

I modelli della competenza traduttiva presentati finora hanno la finalità fondamentale di orientare nell'elaborazione di modelli didattici per l'insegnamento e l'apprendimento della traduzione. Tuttavia, a oggi pochissimi sono gli studi che si sono occupati dell'acquisizione della competenza traduttiva. Tra questi il modello di PACTE è concepito proprio come ipotesi da validare in successivi studi sull'acquisizione della competenza traduttiva.

2.2.1 Il modello di competenza traduttiva del gruppo PACTE

Il modello di competenza traduttiva elaborato dal gruppo di ricerca PACTE (2003; 2005) è uno dei punti di riferimento da cui siamo partiti per elaborare la nostra proposta didattica per la traduzione specializzata.

Il gruppo di ricerca PACTE (*Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación*) opera presso l'Universitat Autònoma di Barcellona dal 1997 sotto la direzione di Amparo Hurtado Albir ed è formato dai seguenti ricercatori: A. Beeby, M. Fernández, O. Fox, A. Kuznik, W. Neunzig, P. Rodríguez, L. Romero e S. Wimmer; hanno collaborato anche L. Berenguer, D. Ensinger, I. Kozlova, N. Martínez, J. Mathews, M. Orozco e M. Presas.

Il lavoro del gruppo è finalizzato alla definizione della competenza traduttiva e dei relativi processi di acquisizione, concentrandosi su due aspetti complementari: il processo traduttivo e il prodotto della traduzione.

Utilizzando strumenti di raccolta dei dati qualitativi e quantitativi e ricorrendo al metodo della triangolazione, il gruppo ha analizzato i dati ottenuti dagli studi sperimentali sui processi mentali implicati nell'attività della traduzione.

Per competenza traduttiva si intende innanzitutto il sistema soggiacente di conoscenze necessarie per tradurre. Essa non coincide con la competenza bilingue, ma è composta da varie sottocompetenze, di diverso livello (conoscenze dichiarative e procedurali; abilità; capacità): sottocompetenza bilingue, extralinguistica, strategica, strumentale, conoscenze teoriche sulla traduzione e componenti psicofisiologiche. Tra queste, la sottocompetenza strategica ha un'importanza centrale.

La competenza traduttiva non coincide nemmeno con la competenza comunicativa, poiché è un sapere esperto e corrisponde quindi alla competenza del traduttore professionista. In quanto sapere esperto ha tre caratteristiche: è un sapere ampio e astratto, è un sapere consapevole quindi può essere esplicitato ed è un sapere organizzato in strutture complesse e quindi può essere usato per la risoluzione di problemi. Ne consegue che la competenza traduttiva è un sapere prevalentemente procedurale, ecco perché la componente strategica è così importante. Ed ecco anche perché la maggior parte dei processi messi in atto sono automatici.

Nel modello della competenza traduttiva elaborato dal gruppo PACTE le varie sottocompetenze e le componenti psicofisiologiche operano in stretta correlazione tra loro. La sottocompetenza bilingue corrisponde alla conoscenza delle lingue di partenza e di arrivo (conoscenza pragmatica, sociolinguistica, testuale, lessicale, grammaticale); si tratta di conoscenze essenzialmente operative. La sottocompetenza extralinguistica corrisponde alla conoscenza enciclopedica, tematica, culturale nelle lingue di partenza e di arrivo; si tratta di conoscenze essenzialmente dichiarative. La sottocompetenza delle conoscenze di traduzione corrisponde alla conoscenza dei principi della traduzione e della professione; si tratta di conoscenze essenzialmente dichiarative. La sottocompetenza strumentale corrisponde alla conoscenza e all'uso delle fonti di documentazione e delle tecnologie per la traduzione; si tratta di conoscenze essenzialmente operative. Infine, la sottocompetenza strategica corrisponde alla capacità di risolvere problemi¹ e garantire l'efficacia del processo (concretamente: pianificare il processo in funzione del progetto di traduzione, monitorare il processo, attivare le diverse sottocompetenze, individuare i problemi di traduzione e attivare i procedimenti

per risolverli); si tratta di un sapere essenzialmente procedurale, centrale nel processo di traduzione.

Accanto alle sottocompetenze così individuate vi sono le seguenti componenti psicofisiologiche: componenti cognitive (memoria, percezione, attenzione, emozione), aspetti attitudinali (curiosità intellettuale, perseveranza, rigore, spirito critico, conoscenza e fiducia nelle proprie capacità, conoscenza dei propri limiti, motivazione), meccanismi psicomotori e abilità (creatività, ragionamento logico, analisi, sintesi).

Considerato che le sottocompetenze bilingue ed extralinguistica possono essere possedute da qualsiasi parlante bilingue, è evidente che le sottocompetenze specifiche della competenza traduttiva sono quelle strategica, strumentale e delle conoscenze sulla traduzione. L'introduzione della sottocompetenza psicofisiologica poi è in linea con i recenti studi sulla didattica che sottolineano l'importanza dell'autocoscienza e della fiducia ai fini dell'apprendimento e del rendimento professionale. La sottocompetenza strategica, d'altra parte, si nutre dei recenti approcci cognitivi (*Empirical Studies*) che studiano gli aspetti procedurali dell'attività traduttiva; per fare questo sono state sviluppate delle sperimentazioni con metodi di raccolta dei dati empirici come TAPs (*Thinking Aloud Protocols*) o *eye-tracking* volti a registrare ogni movimento o pausa degli occhi sul monitor o delle mani sulla tastiera e ogni riflessione ad alta voce del traduttore che possano essere indicativi dei processi che avvengono nella mente del traduttore mentre traduce.

Il modello di competenza traduttiva elaborato da PACTE è stato sottoposto a sperimentazioni per essere validato: innanzitutto è stato progettato uno strumento per misurare la competenza traduttiva, tema della tesi di dottorato di Orozco Jutorán (2000), successivamente sono stati realizzati uno studio pilota relativo alla risoluzione dei problemi nel processo di traduzione e la relazione tra il ricorso a un supporto esterno o interno (PACTE 2005) e uno studio empirico relativo alla sottocompetenza strategica secondo le variabili di efficacia del processo, presa di decisioni, progetto di traduzione, identificazione e risoluzione di problemi di traduzione (PACTE 2011), entrambi su una popolazione di 35 traduttori professionisti non specializzati e 24 professori di lingue straniere senza competenze traduttive.

Nel modello elaborato dal gruppo PACTE l'acquisizione della competenza traduttiva è concepita come un processo di ricostruzione e sviluppo delle sottocompetenze che compongono la competenza traduttiva. Tale processo di acquisizione è dinamico e ciclico: parte da una conoscenza non esperta (competenza pre traduttiva), necessita di una competenza di apprendimento (strategie di appren-

dimento) e ricostruisce e sviluppa in modo integrato conoscenze dichiarative e procedurali. Essendo fondamentale lo sviluppo delle conoscenze procedurali, è essenziale nel processo di acquisizione lo sviluppo della sottocompetenza strategica.

Galán-Mañas (2009) sottolinea come tanto all'interno del modello della competenza traduttiva quanto all'interno del modello di acquisizione della competenza traduttiva di PACTE vi siano delle relazioni, delle gerarchie tra le sottocompetenze e quindi nel processo di acquisizione di tali sottocompetenze. L'acquisizione delle sottocompetenze può variare a seconda della direzionalità, della combinazione linguistica, della specialità di traduzione e del contesto di acquisizione (insegnamento o apprendimento autodidatta).

Come già indicato da Chesterman (1997), anche il gruppo PACTE sottolinea come il processo di apprendimento della competenza traduttiva parta da una conoscenza non esperta e acquisisca gradualmente automatismi fino ad arrivare alla conoscenza esperta. Tale processo di acquisizione può essere naturale o inserito all'interno di un progetto didattico, ma in ogni caso è un processo di apprendimento dinamico e ciclico.

2.2.2 Il modello di macrocompetenza traduttiva di Kelly

Kelly (2002) sintetizza i punti salienti dei precedenti modelli e li completa mediante il confronto con la realtà professionale. In particolare, accoglie l'evoluzione della descrizione della componente linguistica che si allontana dall'idea del traduttore che lavora con la lingua come sistema verso una concezione incentrata sugli aspetti comunicativi e testuali; la presenza stabile della componente culturale per avere una visione completa del lavoro del traduttore; l'inclusione in alcuni modelli delle componenti tematica e strumentale o professionale, fondamentali poiché non è più realistico pensare al traduttore come a un "tuttologo"; l'introduzione dell'idea di una interrelazione gerarchica tra le componenti della competenza traduttiva, che renda conto della sua complessità in quanto conoscenza esperta; l'inclusione delle componenti attitudinali, non trascurabili come elementi di successo nel processo di traduzione.

Inoltre, Kelly mette a confronto i modelli accademici elaborati anteriormente con una fonte professionale, il *Language Professionals Lead Body* del Regno Unito (1992), che propone una definizione dell'attività traduttiva professionale nella quale è centrale l'abilità relazionale. Tale abilità è cruciale nelle situazioni in cui il traduttore deve interagire con il committente o l'autore del testo originale, il revisore, gli esperti della materia, i terminologi, ecc. È invece assente il riferimento esplicito alla competenza comunicativa nelle lingue di lavoro, che probabilmente è data per scontata.

Kelly quindi descrive la competenza traduttiva come una macrocompetenza complessa che riunisce capacità, abilità, conoscenze e atteggiamenti indispensabili per il traduttore professionista nell'esercizio della propria attività esperta e che si articola nelle sottocompetenze comunicativa e testuale, culturale, tematica, strumentale e professionale, psicofisiologica, interpersonale, strategica.

La sottocompetenza comunicativa e testuale, in almeno due lingue e culture, comprende le fasi attive e passive della comunicazione, nonché le convenzioni testuali delle rispettive culture. La sottocompetenza culturale comprende le conoscenze enciclopediche dei paesi in cui si parlano le lingue di lavoro, nonché i valori, miti, percezioni, credenze e comportamenti e le relative rappresentazioni testuali. La sottocompetenza tematica comprende la conoscenza di base degli ambiti tematici in cui lavora il traduttore, che gli consentono di comprendere il testo di partenza e di documentarsi. La sottocompetenza strumentale e professionale comprende l'uso delle fonti per la documentazione, dalla ricerca terminologica alla gestione di glossari, banche dati, ecc., dall'impiego di programmi informatici per lo svolgimento della professione (trattamento testi, impaginazione, Internet, posta elettronica, ecc.) alla conoscenza degli aspetti fiscali e legali della professione (contratti, obblighi fiscali, fatturazione, ecc.) ivi incluse la deontologia professionale e le associazioni di categoria. La sottocompetenza psicofisiologica comprende la consapevolezza di essere un traduttore, la fiducia in se stessi, la capacità di attenzione, memoria, ecc. La sottocompetenza interpersonale consiste nella capacità di entrare in relazione e lavorare in team non solo con altri traduttori e professionisti del ramo (revisori, terminologi, ecc.), bensì anche con i committenti, gli autori, gli utenti, nonché gli esperti delle materie oggetto delle traduzioni. La sottocompetenza strategica comprende tutti i procedimenti che si applicano all'organizzazione e realizzazione del lavoro, all'identificazione e risoluzione di problemi e all'autovalutazione e revisione del proprio lavoro.

Il modello che ne risulta è quindi piramidale: al vertice, nella posizione gerarchicamente più alta, vi è la sottocompetenza strategica che guida l'applicazione di tutte le altre sottocompetenze, relazionate tra loro, che costituiscono la base della piramide, nella realizzazione di un determinato compito di traduzione. Kelly avvicina la sottocompetenza strategica a quella che altri autori hanno denominato «competenza di traduzione», poiché altro non è che la capacità di prendere decisioni al fine di risolvere i problemi individuati. Infine, sottolinea come le sottocompetenze indicate non sono esclusive dei traduttori, bensì condivise da altri professionisti, mentre la combinazione nel suo insieme delle sottocompetenze e la loro organizzazione gerarchica contraddistinguono la competenza traduttiva dalle altre attività esperte.

Il modello proposto da Kelly risponde alla volontà dell'autrice di fornire una base per la progettazione del curriculum di traduzione in ambito universitario, suggerendo i contenuti e la metodologia di lavoro. A seconda degli incarichi di traduzione, il traduttore può impiegare e quindi sviluppare in misura diversa le differenti sottocompetenze indicate nel modello. Tuttavia, a livello della formazione accademica è importante prevedere attività ed esercitazioni che consentano allo studente di acquisire e sviluppare tutte le sottocompetenze. A questo proposito Kelly sottolinea che un traduttore può essere definito "professionista" ed "esperto" solo quando la sua attività soddisfa i requisiti di qualità e questo non necessariamente coincide con il conseguimento di un titolo universitario o con l'entrata nel mondo del lavoro.

Nonostante il fatto che questo modello della macrocompetenza traduttiva nasca come descrizione e proposta di sistematizzazione della realtà dell'attività traduttiva osservata e non come risultato di studi sperimentali, esso ha un'inevitabile validità nella programmazione didattica, aiutando i professori a selezionare i contenuti, stabilire gli obiettivi e valutare il rendimento degli studenti.

Utilizzando come base la descrizione della macrocompetenza traduttiva proposta nel suo modello, Kelly individua come meta di formazione dei percorsi accademici in traduzione l'acquisizione e lo sviluppo della competenza traduttiva in un grado sufficiente a consentire l'entrata nel mercato della traduzione dei neolaureati e come obiettivi generali dei singoli insegnamenti di traduzione, l'acquisizione e lo sviluppo delle varie sottocompetenze descritte nel modello della competenza traduttiva.

Così per acquisire la sottocompetenza comunicativa e testuale occorrerà prevedere attività volte allo sviluppo della capacità di comprendere, analizzare e produrre testi di diverse tipologie e ambiti tematici nelle lingue di partenza e di arrivo, nonché allo sviluppo della capacità di riconoscere le caratteristiche e le convenzioni testuali dei principali generi presenti nel mercato professionale nelle lingue di partenza e di arrivo. Relativamente all'acquisizione della sottocompetenza culturale si potranno prevedere attività finalizzate alla conoscenza delle principali istituzioni delle culture delle lingue di partenza e di arrivo nel rispettivo contesto storico e sociale, dei valori, miti, percezioni e credenze condivisi che condizionano il comportamento nelle diverse culture delle lingue di partenza e di arrivo, delle relazioni tra le culture e i testi in esse prodotte. Per acquisire la sottocompetenza tematica si dovranno prevedere attività volte alla conoscenza dei principali approcci teorici alla traduzione e delle principali pubblicazioni specializzate, per riconoscere la struttura interna e i concetti di base delle discipline oggetto del mercato professionale (economia, commercio,

diritto, scienze, tecnologia, letteratura), nonché delle fonti di documentazione proprie di ciascuna disciplina. In quanto alla sottocompetenza strumentale e professionale, sarà opportuno saper identificare, utilizzare e valutare l'affidabilità delle varie fonti di documentazione per la traduzione, saper organizzare, realizzare e gestire la ricerca terminologica, saper utilizzare le principali applicazioni informatiche e gli strumenti per la traduzione e la professione, conoscere il mercato della traduzione locale, regionale, nazionale e internazionale, saper valutare la qualità delle traduzioni a seconda della finalità e del contesto comunicativo, comprendere il funzionamento del mercato professionale nei suoi aspetti lavorativi, fiscali e imprenditoriali, comprendere la deontologia professionale e il ruolo della traduzione nella società e conoscere le principali associazioni professionali nazionali e internazionali. Per quel che riguarda la sottocompetenza psicologica, occorrerà promuovere la formazione del concetto personale di traduttore, la fiducia, l'automatizzazione dei compiti più frequenti, la capacità di monitorare la propria attività, la capacità di attenzione e la memoria, mentre per acquisire la sottocompetenza interpersonale sarà necessario conoscere le diverse relazioni interpersonali che intervengono nel processo di traduzione, saper collaborare con le diverse figure professionali che intervengono a vario titolo nell'attività traduttiva (revisori, terminologi, ecc.; committenti, autori, utenti; esperti della materia), saper giustificare le proprie decisioni e saper risolvere eventuali conflitti. Infine, è cruciale l'acquisizione della sottocompetenza strategica al fine di saper organizzare il proprio lavoro, identificare problemi, proporre e valutare soluzioni diverse a seconda dell'incarico di traduzione, valutare e revisionare il proprio lavoro.

L'identificazione delle sottocompetenze che compongono la macrocompetenza traduttiva e la descrizione degli obiettivi da raggiungere per l'acquisizione e lo sviluppo di tali competenze sono fondamentali non solo per la programmazione e la pianificazione didattica, bensì anche per la valutazione diagnostica, formativa e sommativa degli stessi programmi accademici di formazione alla traduzione.

2.3 La competenza traduttiva nella traduzione specializzata

Il modello di acquisizione della competenza traduttiva proposto dal gruppo PACTE per la traduzione generale (2005) e ancora di più quello della macrocompetenza traduttiva elaborato da Kelly sempre per la traduzione generale (2002) possono essere adattati perfettamente alle esigenze della traduzione specializzata.

Se infatti osserviamo la descrizione delle competenze che secondo Gamero Pérez (2001) deve possedere il traduttore di testi tecnici, noteremo che esse corrispondono alle sottocompetenze individuate nei modelli indicati: la conoscenza del campo tematico, corrispondente alla sottocompetenza extralinguistica di PACTE e tematica di Kelly; l'uso corretto della terminologia tecnica, corrispondente alla sottocompetenza bilingue di PACTE e comunicativa e testuale di Kelly; la competenza nei generi tecnici caratteristici, corrispondente ancora alla sottocompetenza bilingue di PACTE e comunicativa e testuale di Kelly; la padronanza della documentazione come strumento di lavoro, corrispondente alla sottocompetenza strumentale di PACTE e strumentale e professionale di Kelly.

In ambito didattico, Gamero Pérez aggiunge una serie di obiettivi relativi alla conoscenza del contesto professionale in cui si realizza l'attività di traduzione: la conoscenza del mercato della traduzione tecnica (tipi di incarico, tariffe, prezzi, ecc.) e l'impiego di strumenti informatici (memorie di traduzione, risorse elettroniche, ecc.), corrispondenti alla sottocompetenza strumentale e professionale del modello di Kelly e anche del modello di PACTE; la capacità di lavorare in gruppo, all'interno di progetti collettivi (ad esempio, nel caso di incarichi di localizzazione) corrispondente alla sottocompetenza interpersonale del modello di Kelly.

Come sottolinea Galán-Mañas (2009), tanto per la traduzione tecnica quanto per la traduzione giuridica, economica o scientifica, le sottocompetenze che assumono maggiore rilevanza e possono, quindi, essere considerate distintive della traduzione specializzata sono la sottocompetenza extralinguistica o tematica e la sottocompetenza strumentale e professionale.

La sottocompetenza extralinguistica è particolarmente rilevante in quanto la conoscenza dell'ambito tematico è fondamentale nella traduzione specializzata. Comprende la conoscenza delle culture di partenza e di arrivo, la conoscenza enciclopedica del mondo in generale e le conoscenze tematiche degli ambiti specifici.

Nel caso della traduzione giuridica Borja Albi (2000) sottolinea come la conoscenza dei sistemi linguistici delle lingue di partenza e di arrivo, fondamentale per la corretta decodificazione e riespressione del messaggio giuridico, sia insufficiente senza una profonda conoscenza dei sistemi giuridici che li contestualizzano proprio in virtù del ruolo di mediatore culturale del traduttore che in ambito giuridico è particolarmente evidente. L'autrice sottolinea anche che il fatto che la traduzione è una disciplina dominata dall'aspetto formale, dal linguaggio, consente di trattare i testi a un livello puramente discorsivo, studiando l'ambito tematico in un tempo relativamente breve per

ottenere le informazioni necessarie e sufficienti a ubicare il testo nel sistema concettuale e nella terminologia di una determinata specialità. Naturalmente la formazione e l'esperienza portano gradualmente il traduttore specializzato a consolidare le proprie competenze specifiche.

La sottocompetenza strumentale e professionale è altrettanto rilevante in quanto il traduttore specializzato deve essere in grado di documentarsi e gestire le tecnologie informatiche applicate alla traduzione, ad esempio ricercando testi paralleli o comparabili o glossari specializzati; allo stesso modo deve conoscere il mercato della traduzione e gli aspetti legati alla professione.

Tuttavia, come sottolinea ancora Galán-Mañas, per quanto rilevanti e distintive possano essere le due sottocompetenze segnalate, è dall'attivazione di tutte le sottocompetenze descritte nei modelli precedenti di PACTE e Kelly che si ottiene la traduzione come prodotto finale, tanto nella traduzione generale quanto nella traduzione specializzata. La sottocompetenza comunicativa e testuale (o bilingue) riguarda l'uso contrastivo della lingua e dei generi testuali specializzati, con particolare attenzione alla macro struttura e alla superstruttura, la fraseologia del genere testuale e della disciplina, la terminologia e gli altri aspetti morfosintattici. La sottocompetenza culturale implica la conoscenza dei sistemi culturali che contestualizzano il discorso, con particolare attenzione alle realtà giuridiche che spesso non hanno un equivalente nelle diverse culture. La sottocompetenza tematica (o extralinguistica) e di conoscenza della traduzione comprende la conoscenza necessaria e sufficiente degli ambiti tematici specifici, in graduale affinamento e approfondimento con l'esperienza, nonché la conoscenza della professione, dei processi implicati nella traduzione e dei principali approcci teorici. La sottocompetenza strumentale consiste nel saper utilizzare le fonti di documentazione e le nuove tecnologie per la traduzione (programmi di traduzione assistita, di gestione terminologica, di gestione di *corpora* elettronici, ecc.). La sottocompetenza psicologica è alla base della formazione del concetto personale di traduttore, per lo sviluppo della fiducia nelle proprie capacità, dell'attenzione e memoria, della creatività e del ragionamento logico e per l'automatizzazione dei compiti più frequenti e lo sviluppo dello spirito critico per monitorare la propria attività. La sottocompetenza interpersonale favorisce la conoscenza delle diverse relazioni interpersonali che intervengono nel processo di traduzione, poiché è importante saper collaborare con le diverse figure professionali che intervengono a vario titolo nell'attività traduttiva (revisori, terminologi, ecc.; committenti, autori, utenti; esperti della materia) e saper giustificare le proprie decisioni e risolvere i conflitti. Infine, la sottocompetenza strategica garantisce l'efficacia del processo di traduzione, perché implica il saper

organizzare il proprio lavoro, da soli e all'interno di un gruppo, e saper risolvere i problemi derivanti generalmente da carenze nelle sottocompetenze, in base ai diversi incarichi di traduzione.

2.4 La competenza traduttiva dal punto di vista dei traduttori professionisti

Fraser (1993; 1994; 2000) ha realizzato diversi studi sui traduttori professionisti allo scopo di individuare gli elementi della pratica traduttiva professionale essenziali da inserire nel curriculum di formazione universitaria. Gli studi hanno evidenziato che concorrono alla definizione della competenza traduttiva dal punto di vista dei traduttori professionisti aspetti legati sia all'efficienza nella realizzazione di un incarico di traduzione di alta qualità sia alla percezione della propria professionalità. In particolare, la competenza traduttiva è da intendersi come il complesso di abilità, capacità e competenze che mettono il traduttore in grado di ricavare le informazioni relative al destinatario, allo *status* e allo scopo della traduzione, cioè tutte quelle informazioni fondamentali per poter delineare una strategia di traduzione relativamente allo stile, al registro e alla gestione dei referenti culturali, particolarmente importante nella fase di preparazione alla traduzione, e di gestire in modo efficace ed efficiente le risorse a supporto del processo di traduzione. Gli standard individuati per i servizi linguistici dovrebbero così diventare le linee guida da seguire per l'elaborazione di percorsi formativi significativi.

A conclusione di questa breve panoramica dei modelli di competenza traduttiva e dei modelli di acquisizione della competenza traduttiva che meglio rappresentano la volontà e la necessità di coniugare obiettivi della formazione ed esigenze del mercato del lavoro, vogliamo riprendere la già menzionata norma europea UNI EN 15038: 2006 per i servizi di traduzione, sostituita dalla norma ISO 17100: 2015, per illustrare nel dettaglio il modello di competenza traduttiva che emerge dal punto di vista dei professionisti e che guiderà in maniera prevalente la progettazione delle proposte didattiche per la traduzione specializzata presentate nell'ultima parte del presente lavoro.

Nella sezione relativa alle "Risorse Umane" la norma specifica le competenze professionali che devono essere possedute dai traduttori: una competenza traduttiva, che comprende la capacità di tradurre testi al livello richiesto, ossia comprende la capacità di valutare i problemi di comprensione del prototesto e di produzione del metatesto, oltre alla capacità di produrre il metatesto in

armonia con il contratto tra il cliente e il fornitore dei servizi di traduzione, nonché la capacità di giustificare i risultati; una competenza linguistica e testuale nella lingua emittente e nella lingua ricevente, che si riferisce alla capacità di comprendere la lingua emittente e la maestria nella lingua ricevente, mentre la competenza testuale implica la conoscenza delle convenzioni del genere testuale per una gamma di testi standard e specializzati più ampia possibile, potendo applicare tale conoscenza alla produzione testuale; una competenza di ricerca, acquisizione ed elaborazione delle informazioni, che implica la capacità di acquisire con efficienza la conoscenza linguistica e specializzata aggiuntiva necessaria a capire il prototesto e a produrre il metatesto, maturando esperienza nell'uso di strumenti di ricerca ed elaborando strategie adatte per l'uso efficace delle fonti d'informazione disponibili; una competenza culturale, che implica la capacità di fare uso d'informazioni della cultura locale, degli standard comportamentali e dei sistemi di valori che caratterizzano le culture emittente e ricevente; e una competenza tecnica, che comprende le capacità e le abilità necessarie alla preparazione professionale e alla produzione di traduzioni, ovvero la capacità di impiegare le risorse tecniche.

La norma specifica anche che le competenze descritte vanno acquisite mediante un corso di istruzione superiore formale in traduzione, ovvero qualifica equivalente in qualsiasi altra materia più un minimo di due anni di esperienza documentata in traduzione, ovvero almeno cinque anni di esperienza documentata in traduzione.

Dalla norma emerge in sintesi un modello della competenza traduttiva naturalmente legato alle esigenze professionali, in particolare nel sottolineare la centralità delle richieste del committente e delle dinamiche del mercato: la competenza traduttiva include la capacità di produrre un metatesto al livello richiesto, in armonia con il contratto tra il cliente e il fornitore dei servizi di traduzione, e le capacità e abilità necessarie alla preparazione professionale e alla produzione di traduzioni mediante l'impiego delle risorse tecniche.

Questo modello è confermato e rafforzato dai risultati dello studio empirico realizzato all'inizio del presente lavoro. In base al profilo professionale, e non da ultimo alla disponibilità offerta, è stata individuata una traduttrice professionista che traduce esclusivamente nella combinazione e nella direzionalità linguistica oggetto del presente lavoro, negli ambiti della traduzione tecnico-scientifica, giuridica ed economico-finanziaria, ed è stata invitata a partecipare a una sperimentazione con l'obiettivo di riflettere sulle strategie di esecuzione delle traduzioni di studenti in formazione e di professionisti. La traduttrice *freelance* Alessandra Saviolo, membro AITI e Asetrad, con formazione accademica in

lingue straniere ed esperienza pluriennale presso uno studio legale di Milano, ha dapprima fornito i testi autentici del modulo di traduzione tecnico-scientifica passiva al secondo anno nell'A.A. 2009-2010 e quindi tenuto un seminario al termine del modulo in cui insieme agli studenti ha riflettuto, attraverso il confronto delle traduzioni prodotte, sui processi di traduzione e dunque sugli elementi comuni o divergenti delle competenze e le strategie di lavoro.

Nei limiti di spazio e risorse del presente lavoro la sperimentazione ha avuto un mero carattere esplorativo, ma sarebbe interessante e opportuno ripetere tale sperimentazione secondo rigorosi metodi scientifici che consentano di analizzare i risultati e addivenire a conclusioni ripetibili, tali da guidare concretamente la didattica della traduzione specializzata, in costante mutamento con il mercato del lavoro.

LA DIDATTICA DELLA TRADUZIONE GENERALE

I diversi modelli della competenza traduttiva e dell'acquisizione della competenza traduttiva, espliciti o impliciti, sono alla base dell'elaborazione di modelli didattici diversi che hanno come finalità e consentono la realizzazione di proposte didattiche orientate all'insegnamento e apprendimento della traduzione.

Nei paragrafi che seguono ripercorreremo le tappe principali dell'evoluzione della traduzione dal punto di vista della didattica. Gli studi sulla didattica della traduzione rappresentano l'ambito più caratteristico della ricerca applicata in Traduttologia, tuttavia il livello di sviluppo della ricerca pedagogica non è assolutamente paragonabile a quello raggiunto in altre discipline.

Qualsiasi approccio didattico deve necessariamente partire dall'individuazione degli obiettivi da raggiungere, dell'organizzazione delle attività di apprendimento da proporre, dei materiali da utilizzare, dei criteri e delle prove di valutazione da predisporre, nonché della progressione dei contenuti, la pianificazione del corso nel complesso e delle singole unità didattiche al suo interno.

3.1 La didattica della traduzione: approcci didattici focalizzati sul risultato

Negli approcci didattici focalizzati sul risultato, l'azione formativa ricade essenzialmente sul docente e sui contenuti, mentre il discente è in qualche modo relegato a un ruolo secondario, passivo. Apprendere significa essenzialmente immagazzinare conoscenze, dal momento che l'azione formativa si concentra sul prodotto dell'apprendimento finalizzato al risultato. La metodologia didattica prevalente è la lezione magistrale.

Seguendo l'analisi di Hurtado Albir (1999), possiamo sintetizzare la riflessione sulla traduzione e la didattica attorno a tre blocchi: la didattica tradizionale, gli studi contrastivi e i trattati teorici.

La didattica tradizionale della traduzione è strettamente legata alla didattica

tradizionale delle lingue straniere, ma include anche quella propria dei manuali di traduzione. Alla base di questo approccio vi è l'idea che l'elaborazione di un percorso di didattica della traduzione consista nella raccolta di una serie di testi, non selezionati in base a particolari criteri, con traduzioni annotate o commentate dal punto di vista linguistico, in particolare lessicale e grammaticale. Nella didattica tradizionale delle lingue straniere, i manuali presentano unità didattiche costruite a partire da elenchi di vocaboli tradotti e da testi, generalmente letterari, raramente saggi o articoli giornalistici, da tradurre nella lingua materna o nella lingua straniera studiata. L'uso della traduzione in questo contesto didattico si indica appunto come didattica tradizionale della traduzione.

In questo senso la didattica tradizionale della traduzione è anche quella riferita ai manuali di traduzione, poiché anche qui la didattica della traduzione si concentra su questioni esclusivamente linguistiche: la traduzione rappresenta un meccanismo di accesso alla lingua straniera, tradurre è necessario per comprendere e si limita alla mera trasposizione di parole fuori dal contesto situazionale e comunicativo. Tale approccio non prevede alcuna riflessione intorno agli obiettivi pedagogici o ai criteri metodologici.

I metodi tradizionali applicati alla didattica della traduzione derivano dall'uso della traduzione pedagogica. I manuali di traduzione propongono testi da tradurre verso la lingua materna o verso la lingua straniera e si concentrano su questioni meramente linguistiche, principalmente di tipo lessicale o morfosintattico, più raramente stilistico o culturale. Le proposte di traduzione possono poi essere discusse e commentate. Generalmente i manuali propongono già una versione tradotta, solitamente concepita come traduzione di riferimento.

In questo approccio l'insegnamento delle lingue straniere si confonde con quello della traduzione, che diventa una sorta di prolungamento dello studio della lingua straniera e la cui finalità è l'ampliamento delle conoscenze linguistiche, a livello lessicale e grammaticale. La centralità delle questioni linguistiche riflette la concezione di fondo della traduzione come traduzione letterale. Questa è anche la ragione per cui molti manuali di traduzione sono pieni di calchi lessicali, sintattici e stilistici della lingua di partenza. Inoltre, l'identificazione della traduzione come ampliamento delle conoscenze linguistiche nella lingua straniera fa sì che siano assenti riflessioni circa gli obiettivi pedagogici propri della didattica della traduzione come attività indipendente. Così come sono assenti criteri di selezione e classificazione dei testi secondo una progressione didattica e indicazioni metodologiche che aiutino il discente a tradurre un testo e ad analizzare i propri errori per comprenderne la causa ed evitare quindi che vengano commessi ancora. Allo stesso modo manca una differenziazione di fondo tra la

metodologia di insegnamento della traduzione passiva verso la lingua materna e attiva verso la lingua straniera. Infine, la presentazione di un'unica soluzione di traduzione da parte del docente o del manuale porta erroneamente il discente a considerare come unica soluzione valida quella proposta, utilizzandola anche in futuro allo stesso modo in situazioni diverse. In questo modo, il discente non apprende a pervenire autonomamente alla soluzione e non comprende le motivazioni degli errori.

I metodi didattici che si basano sugli studi contrastivi si concentrano sullo studio comparato delle lingue. All'interno degli studi contrastivi tra le lingue, quelli che esplicitamente hanno proposto una riflessione intorno al metodo dell'insegnamento della traduzione sono quelli di stilistica comparata. La traduzione viene concepita come un'applicazione pratica della stilistica comparata e segue una serie di leggi: i procedimenti. Vinay e Darbelnet (1958) ne individuano sette: il prestito, che consiste nel prendere in prestito una parola da un'altra lingua senza tradurla; il calco, che consiste nella traduzione letterale degli elementi che compongono un sintagma nella lingua straniera; la traduzione letterale, che consiste nel passare dalla lingua di partenza a quella di arrivo producendo un enunciato corretto; la trasposizione, che consiste nel cambiare la categoria grammaticale; la modulazione, che consiste nel cambiare il punto di vista, spesso quindi la categoria di pensiero; l'equivalenza, che consiste nell'esprimere la stessa situazione dell'originale utilizzando un'espressione completamente diversa; e l'adattamento, che consiste nell'utilizzare un'equivalenza riconosciuta tra due situazioni.

Hurtado Albir riconosce l'interesse delle riflessioni della stilistica comparata, ma ne riconosce anche l'inadeguatezza per spiegare la traduzione nel suo complesso e delineare quindi proposte didattiche specifiche. Dal punto di vista teorico, la comparazione centrata sul risultato non consente di spiegare il processo della traduzione, poiché le comparazioni sono fuori dal contesto e come tali sono proposte come equivalenze uniche. Dal punto di vista pedagogico, la stilistica comparata si limita al piano della lingua e tende a fissare le equivalenze, per cui non solo si svia il processo di ricerca delle equivalenze da parte del discente che non impara a gestire le equivalenze da un punto di vista dinamico, ma si limita anche il riconoscimento della diversità dei problemi di traduzione, poiché il discente non opera sul piano testuale.

Recentemente gli studi contrastivi applicati alla didattica della traduzione si sono sviluppati nella direzione della testologia comparata, assumendo una prospettiva testuale con attenzione agli elementi della coerenza e coesione e alla tipologia testuale. Questa prospettiva è di grande interesse, poiché avvicina il discente alla realtà in cui si muove il traduttore professionista.

Gli studi contrastivi di carattere testuale rappresentano un valido strumento per organizzare le proposte didattiche dal punto di vista contenutistico. Tuttavia, tale prospettiva di studio può fornire solo i contenuti per l'elaborazione di un percorso didattico di traduzione, non certo gli obiettivi né tanto meno i metodi per organizzare le attività didattiche.

La scarsità di studi che si occupano dell'applicazione pedagogica della traduzione ha fatto sì che negli ultimi anni abbiano preso forma numerosi studi realizzati nell'ambito della linguistica e della traduttologia, che hanno dato vita a veri e propri trattati teorici molto lontani dalla pratica didattica. Si tratta di manuali per l'insegnamento della traduzione che comprendono una prima parte di introduzione metodologica da diverse prospettive e una seconda parte di testi da tradurre, con traduzioni annotate o commentate.

Dal punto di vista didattico, tali manuali sono interessanti poiché offrono proposte di analisi testuale, la definizione delle fasi di lavoro, l'indicazione dei procedimenti di traduzione, ecc. Tuttavia, non presentano una metodologia di insegnamento vera e propria, poiché non indicano i criteri per la selezione dei testi, la progressione dei contenuti, le tecniche didattiche, la valutazione, ecc., non consentendo di strutturare un corso di traduzione.

Negli ultimi anni sono stati pubblicati alcuni manuali orientati alla didattica della traduzione, contenenti anch'essi una parte teorica e una parte pratica. La parte teorica fa riferimento a prospettive e modelli diversi (dalla semantica alla linguistica testuale) e propone questioni teoriche come il processo di traduzione, i metodi di traduzione, l'unità di traduzione, i procedimenti di traduzione, ecc. La parte pratica contiene testi da tradurre e include indicazioni metodologiche, esercitazioni, proposte di traduzione annotate o commentate.

Tuttavia, anche gli approcci didattici basati sui trattati teorici risultano insufficienti per rendere conto della complessità dei meccanismi che intervengono nel processo di apprendimento della traduzione. Essi si concentrano, infatti, essenzialmente su questioni teoriche, il cui scopo è di descrivere e spiegare il funzionamento della traduzione in modo tale da consentire al docente di elaborare i contenuti di insegnamento e al discente di riflettere sui problemi riscontrati nella pratica traduttiva, ma il sapere teorico sulla traduzione è ben distinto dal saper tradurre come pratica, per cui sono indispensabili processi di apprendimento diversi in base ai diversi saperi.

3.1.1 La proposta di Christiane Nord

Nord (1991) propone un modello didattico per la formazione dei traduttori professionali nelle scuole o facoltà di traduzione basato sull'analisi del testo.

In questo modello Nord indica i criteri di selezione dei testi, la progressione dell'apprendimento e le modalità di valutazione delle traduzioni, nonché i procedimenti di traduzione da applicare a seconda del tipo di problema di traduzione affrontato.

Ai fini dell'acquisizione della competenza di traduzione, Nord indica come prerequisito essenziale la padronanza delle lingue e delle culture delle lingue di lavoro. Inoltre, il modello di analisi del testo si deve combinare con l'incarico (didattico) di traduzione, in modo tale che sia chiara la funzione del testo di arrivo. Tale impostazione di fondo consente al discente di sistematizzare i problemi di traduzione e proporre soluzioni ragionate. In base al metodo proposto, è opportuno differenziare tra la traduzione generale e la traduzione specializzata, in modo tale da consentire al discente di costruire tecniche di traduzione standard a seconda del tipo di testo da tradurre.

L'analisi del testo si applica tanto al testo di partenza come a quello di arrivo e include le seguenti informazioni: emittente, destinatario, scopo, canale, tempo/spazio, funzione testuale, argomento, informazioni esplicite e implicite, progressione delle informazioni, elementi non verbali, lessico/sintassi, tono, effetto.

Una volta chiarito l'incarico di traduzione, che dovrà essere il più vicino possibile alla realtà in modo tale da motivare al massimo il discente, quest'ultimo potrà lavorare sapendo esattamente cosa ci si aspetta da lui. Il docente ha la funzione di guida nel processo di apprendimento del discente, tenendo presenti le necessità e potenzialità.

La pianificazione del processo di traduzione consente e obbliga allo sviluppo non solo della competenza di traduzione, bensì anche di altre competenze parallele: la competenza linguistica, in entrambe le lingue di lavoro, relativamente ad aspetti formali e semantici di lessico, grammatica, varietà di registro e stile, convenzioni tipografiche, ecc.; la competenza culturale, in entrambe le lingue di lavoro, relativamente alla vita quotidiana e alle istituzioni sociali e politiche; la competenza specializzata in alcuni ambiti, ad esempio la legislazione, le politiche economiche, la situazione commerciale, ecc.; e la competenza tecnica, per la realizzazione di compiti di documentazione e ricerca, ad esempio l'uso di dizionari, ecc.

Per la selezione dei testi l'indicazione fondamentale che dà Nord è di utilizzare testi autentici ed esplicitarne la funzione. Nel caso di testi particolarmente difficili o lunghi suggerisce di adeguare le consegne, ad esempio prevedendo la traduzione di alcune parti soltanto, combinandola con un riassunto nella lingua di arrivo.

Nord propone anche una classificazione dei testi di lavoro basata sui fattori extratestuali: emittente, finalità (ad esempio, testi di uno stesso autore con fina-

lità diverse), destinatario (ad esempio, testi di uno stesso autore con la stessa finalità ma rivolti a destinatari diversi); e una basata sui fattori intratestuali: tema (testi che trattano lo stesso tema), cultura (testi che trattano una determinata realtà culturale), struttura lessicale o fraseologica (testi che presentano caratteristiche simili in quanto a struttura lessicale o fraseologica).

Nord sottolinea poi l'importanza di seguire una progressione del livello di difficoltà nell'organizzazione delle attività da proporre ai discenti. Tale progressione riguarda non solo il testo di partenza rispetto ai possibili testi di arrivo, ma anche le conoscenze (linguistiche, tematiche, culturali, teoriche) e le competenze dei discenti, lo scopo e le condizioni di lavoro. In questo caso, Nord distingue chiaramente le difficoltà di traduzione dai problemi di traduzione. Le difficoltà di traduzione sono soggettive, poiché dipendono dalle conoscenze e competenze del traduttore, nonché dalle condizioni contingenti di lavoro. I problemi di traduzione, invece, riguardano problemi oggettivi legati al testo di partenza e alle condizioni di lavoro che ogni traduttore si trova a dover risolvere nello svolgimento di un compito specifico di traduzione.

In questa prospettiva, la progressione graduale e lenta dei problemi può riguardare aspetti che il docente decide di variare nelle richieste al discente rispetto all'incarico di traduzione assegnato, ad esempio variare il destinatario del testo di arrivo rispetto a quello del testo di partenza o le dimensioni spazio-temporali. In particolare, Nord sottolinea l'opportunità di proporre come testi di lavoro, nella fase iniziale, testi caratterizzati da un elevato grado di convenzionalità e di tematica universale ("transculturale") e, nella fase avanzata, testi con un basso livello di convenzionalità, anche contenenti errori.

Il modello che Nord propone contiene anche un modello per la valutazione delle traduzioni basato sull'analisi comparata del testo di partenza e di quello di arrivo. Da tale confronto si ricavano, infatti, informazioni sulle somiglianze e le differenze nella struttura dei due testi, sul processo di traduzione, le strategie e i metodi utilizzati, nonché una valutazione dell'adeguatezza del testo di arrivo rispetto alla funzione richiesta dall'incarico di traduzione.

Nella didattica della traduzione l'applicazione di questo modello consente di considerare aspetti extralinguistici del processo di traduzione ignorati dai modelli tradizionali: la funzione e i metodi.

Nord sottolinea che nel campo di studio della didattica della traduzione è fondamentale che un modello didattico integri tanto l'analisi e la valutazione del processo di traduzione, in particolare dello scopo e dell'incarico di traduzione, quanto la valutazione del testo di arrivo e della sua funzione rispetto a una situazione comunicativa concreta. Il modello così concepito può supportare il docente

nell'attività didattica, poiché lo aiuta a identificare, classificare e valutare gli errori di traduzione al fine di sviluppare metodi didattici che li possano evitare.

3.1.2 Considerazioni finali sugli approcci focalizzati sul risultato

Gli approcci focalizzati sul risultato rispecchiano di norma una concezione tradizionale della didattica. Il discente è un soggetto passivo nella relazione didattica, il cui compito è quello di assimilare i contenuti proposti dal docente. L'azione formativa si concentra dunque sul docente e sui contenuti e privilegia il risultato ad altri elementi, pur fondamentali, della progettazione curricolare: obiettivi, metodologia, progressione dell'apprendimento, criteri di selezione dei testi di lavoro, valutazione.

Nella didattica della lingua straniera che ricorre alla traduzione come strumento di apprendimento è evidente che la didattica della traduzione manca assolutamente di obiettivi pedagogici o criteri metodologici propri.

Allo stesso modo, i manuali di traduzione usati come metodi per la didattica della traduzione si focalizzano sugli aspetti meramente linguistici, incentivando la traduzione letterale e rafforzando l'errata convinzione che esista un'unica soluzione traduttiva corretta, indipendentemente dai contesti comunicativi. Anche in questo caso mancano assolutamente criteri metodologici, non si delineano gli obiettivi di apprendimento, né si individuano i criteri di selezione o la progressione dei testi.

Analoga è la situazione dei metodi basati sugli studi contrastivi: essi si concentrano solo sui risultati, tralasciando completamente i processi che li hanno prodotti, e sugli aspetti meramente linguistici, ignorando il contesto al cui interno compaiono le unità studiate; mancano criteri metodologici che consentano di definire gli obiettivi di apprendimento, i criteri di selezione dei testi e la progressione dell'apprendimento. Nel caso degli approcci contrastivi di carattere testuale la didattica tiene sì conto della dimensione testuale, ma continua a ignorare la necessità di definire i criteri metodologici.

La didattica basata sui trattati teorici ha il pregio di fornire un ampio inquadramento teorico sulla traduzione che può essere utile per organizzare i contenuti di un corso; tuttavia, manca completamente, come nei casi precedentemente menzionati, di criteri metodologici per la didattica della traduzione.

La proposta didattica di Nord è invece interessante in quanto sottolinea la centralità dei criteri di selezione dei testi di lavoro e della progressione dell'apprendimento in stretto collegamento con gli altri insegnamenti impartiti all'interno del corso di studi. Introduce poi alcune linee guida per la valutazione, che contemplano elementi quali il metodo utilizzato e la funzione dell'incarico.

Tuttavia, anche in questo approccio rimane centrale il risultato piuttosto che il processo di apprendimento del discente; inoltre sono ancora assenti i criteri metodologici per definire gli obiettivi di apprendimento e la progressione delle attività per il raggiungimento di tali obiettivi.

3.2 La didattica della traduzione: approcci focalizzati sul processo

Intorno agli anni Sessanta e Settanta, con la comparsa degli studi cognitivi e costruttivisti sull'apprendimento, è cambiata completamente la prospettiva in ambito pedagogico. Al centro dell'azione formativa è il discente, che diventa il punto di riferimento attorno a cui ruota la riflessione e la progettazione didattica. I nuovi approcci didattici si confrontano continuamente con gli approcci tradizionali allo scopo di individuare le specificità della moderna azione formativa.

La didattica della traduzione si è evoluta in questa direzione, collocando al centro dell'azione formativa il discente e il processo di apprendimento, tenendo conto non solo del prodotto traduzione, bensì anche e soprattutto del processo di traduzione. Il discente assume un ruolo attivo nel processo di apprendimento, volto all'acquisizione non solo di contenuti quanto piuttosto di abilità, atteggiamenti e competenze. Diventa centrale il processo cognitivo di apprendimento del discente in termini di acquisizione di capacità nel riconoscere e risolvere problemi di traduzione e nel seguire un procedimento di traduzione corretto in funzione dell'incarico, indipendentemente dalla soluzione finale proposta.

3.2.1 I modelli basati sugli obiettivi di apprendimento: Duff, Grellet, Delisle

Nell'ambito della traduzione pedagogica finalizzata all'apprendimento della lingua straniera, si sviluppano proposte didattiche centrate sulla definizione degli obiettivi di apprendimento, che includiamo nel presente lavoro per l'orientamento ai processi cognitivi e la centralità del discente.

Duff (1989) propone un manuale di traduzione per la didattica dell'inglese come lingua straniera. L'uso della traduzione consente di riconoscere l'influenza della lingua madre nel processo di apprendimento della lingua straniera in chiave contrastiva, potenziando la precisione, la chiarezza e la flessibilità. Inoltre, l'inclusione di attività legate alla traduzione consente di proporre attività dinamiche di gruppo a partire da documenti reali, simulando situazioni reali in cui la traduzione è presente come attività legata all'impiego di una lingua straniera.

Questo modello ha il pregio di proporre una metodologia attiva con obiettivi di apprendimento ben definiti e grande varietà nelle dinamiche di gruppo,

elementi questi applicabili alla didattica della traduzione soprattutto nella fase iniziale. Galán-Mañas (2009) osserva però che la proposta didattica è incompleta, poiché mancano la definizione dei criteri di selezione dei testi di lavoro, la progressione dell'apprendimento e la valutazione.

Il manuale di Grellet (1991) per la didattica della lingua straniera contiene una ricca selezione di esercizi che offrono al docente di lingue una grande varietà di attività, metodi e tecniche. Gli esercizi sono preceduti da una scheda che esplicita gli obiettivi di apprendimento e ne illustra lo svolgimento. Grellet consiglia di variare la tipologia delle attività, individuali e di gruppo, in modo tale da favorire sia la riflessione personale sia la messa in comune di idee e soluzioni che abituino il discente a non limitarsi alla convinzione che quando si traduce un testo esiste una sola soluzione possibile. Le attività proposte presentano diversi gradi di difficoltà, che consentono una progressione dell'apprendimento da un livello iniziale a uno avanzato. Gli esercizi di traduzione includono sia la traduzione attiva sia quella passiva e mirano a sviluppare le abilità del discente tenendo conto del contesto e stimolando strategie per la risoluzione dei problemi di traduzione, quali le metafore e i giochi di parole.

Galán-Mañas riconosce l'utilità dei materiali e delle attività proposti per la didattica della traduzione; mancano tuttavia la definizione degli obiettivi e la progressione dell'apprendimento, l'esplicitazione dei criteri di selezione dei testi e dei contenuti, la definizione delle attività e dei criteri di valutazione per tutti i livelli, dall'iniziale all'avanzato. Inoltre, un grave problema di fondo è rappresentato dalla mescolanza degli obiettivi e delle attività per la traduzione attiva e passiva, che necessitano invece di due proposte didattiche separate e diverse.

All'interno dei nuovi approcci didattici basati sugli obiettivi di apprendimento e sulla metodologia attiva assume particolare rilevanza la proposta pedagogica euristica di Delisle (1980; 1993). A partire dai principi dell'analisi del discorso, Delisle riconosce come fondamentale la dimensione testuale e individua diverse competenze che il discente deve acquisire o potenziare, corrispondenti ad altrettanti obiettivi di apprendimento da raggiungere mediante diversi esercizi e attività.

L'apprendimento della traduzione deve sviluppare la doppia competenza generale di comprensione e riespressione del senso del testo originale. Per fare ciò, il discente deve imparare a dissociare le lingue in modo da evitare interferenze, applicare determinati procedimenti di traduzione per realizzare il trasferimento interlinguistico e padroneggiare le tecniche di redazione nella lingua scritta. A quest'ultimo aspetto corrispondono la conoscenza della scrittura e degli usi codificati della redazione, l'interpretazione di parole ed enun-

ciati all'interno di un contesto e la coerenza interna al testo. Delisle sottolinea l'importanza di delimitare i contenuti e graduarli per livelli di difficoltà, fissare gli obiettivi di apprendimento, definire la metodologia per raggiungere tali obiettivi e prevedere le modalità di valutazione. A questo proposito, Delisle distingue gli obiettivi in generali e specifici, individuando 8 obiettivi generali che si articolano in 68 obiettivi specifici, da raggiungere mediante appositi esercizi e attività: il metalinguaggio per l'avviamento alla traduzione, la documentazione di base del traduttore, il metodo di lavoro, il processo cognitivo della traduzione, le convenzioni della scrittura, le difficoltà lessicali, le difficoltà sintattiche e le difficoltà di redazione.

Galán-Mañas riconosce come la proposta didattica di Delisle sia completa in quanto include tutti gli elementi indispensabili per un approccio didattico: individua la metodologia, gli obiettivi di apprendimento generali e specifici, la progressione dell'apprendimento e i criteri di valutazione. Tuttavia questa proposta è limitata alla fase di avviamento alla traduzione e non è in grado di delineare un percorso formativo completo di traduzione fino al livello avanzato.

3.2.2 I modelli basati sull'*enfoque por tareas*: Hurtado Albir, González Davies

A partire dagli anni Ottanta e Novanta compare un nuovo orientamento nella didattica delle lingue straniere, in particolare nella didattica dello spagnolo come lingua straniera denominato *enfoque por tareas* o progettazione per compiti. Tale approccio didattico di impianto fortemente comunicativo riconosce la centralità del discente e del processo di apprendimento volto alla realizzazione di un compito complesso, nel quale sono implicati diversi elementi linguistici e pragmatici. I ruoli del discente e del docente sono notevolmente mutati: il discente diventa ancora più autonomo nel proprio processo di apprendimento, mentre il docente si configura sempre più come facilitatore, guida e supporto del processo di apprendimento significativo del discente. Tale approccio didattico si configura come occasione per realizzare, attraverso un'ampia varietà di obiettivi, modalità di interazione (individuale, a coppie, in gruppi o in plenaria), materiali e risorse, un'attività complessa, reale nella situazione comunicativa in cui si realizza il processo di insegnamento-apprendimento e significativa per il discente in quanto volta alla risoluzione di un problema concreto (ad esempio, l'elaborazione del libro di ricette della classe, o l'elezione del candidato per la rappresentanza di classe, o ancora la realizzazione di un copione cinematografico, ecc.)¹.

La didattica della traduzione accoglie i nuovi orientamenti e li adatta alle proprie esigenze attraverso le proposte metodologiche di Hurtado Albir (1996a; 1999), le quali si ispirano ai lavori di Estaire e Zanón Gómez (1994) e di Nunan

(1989). La *tarea* accentua la centralità del processo rispetto al prodotto della traduzione e ha come obiettivo principale l'integrazione di tutti gli elementi del processo formativo: obiettivi, contenuti, metodi, materiali e risorse, valutazione.

Hurtado Albir (1999) propone dunque una didattica della traduzione basata sugli obiettivi di apprendimento e una metodologia d'insegnamento articolata per unità didattiche strutturate secondo l'*enfoque por tareas*.

Hurtado Albir (2005) distingue i contenuti di apprendimento secondo tre tipologie: i contenuti concettuali ("sapere"), i contenuti procedurali ("saper fare") e i contenuti attitudinali ("saper essere"). Relativamente alla metodologia, sottolinea come questa debba esplicitare i ruoli del docente e del discente, i materiali utilizzati e le diverse attività previste. La progressione degli obiettivi di apprendimento procede secondo due fasi principali: una fase di avviamento, in cui si introducono e acquisiscono le basi linguistiche e metodologiche, e una fase di specializzazione, in cui si approfondisce il lavoro con i testi. In quest'ottica gli obiettivi metodologici, contrastivi e professionali verrebbero inclusi nella fase iniziale, per dotare il discente dei principi e delle strategie di base che gli consentiranno poi di affrontare la traduzione di testi specializzati nei diversi ambiti.

La metodologia proposta si basa sull'articolazione per unità didattiche. Ciascuna unità didattica è concepita come un insieme di *tareas* in successione finalizzate al conseguimento degli obiettivi di apprendimento prefissati, ciascuno dei quali è raggiunto attraverso la realizzazione di una *tarea* finale. La successione e l'integrazione delle *tareas* che costituiscono un'unità didattica possono essere organizzate seguendo diversi criteri: intorno alla risoluzione di un problema, per contenuti, per scenari, come semplice concatenazione di *tareas*, ecc.

Fondamentale è l'inclusione in ogni fase dell'unità didattica della valutazione, tanto degli apprendimenti del discente quanto dell'insegnamento del docente. La valutazione non si limita ai risultati ma comprende e si concentra in modo particolare anche sui processi.

Osserviamo dunque più da vicino le diverse componenti dell'*enfoque por tareas* proposto da Hurtado Albir: obiettivi di apprendimento, unità didattiche e *tareas*.

Riprendendo la definizione di Delisle, Hurtado Albir indica che gli obiettivi di apprendimento consistono nella descrizione dell'intenzione dell'azione pedagogica in termini di cambiamenti a lungo termine del discente. Tali obiettivi devono tenere conto della competenza che intendono sviluppare nel discente (la competenza traduttiva), delle strategie di apprendimento e dell'acquisizione di atteggiamenti e valori.

Gli obiettivi di apprendimento si distinguono in globali, generali, specifici e intermedi e possono essere obiettivi professionali, metodologici, contrastivi

o testuali. Gli obiettivi globali definiscono la finalità e l'approccio didattico; gli obiettivi generali indicano le intenzioni dell'azione didattica in termini di risultati da raggiungere all'interno di un programma di studi o di un corso; gli obiettivi specifici indicano i comportamenti e le abilità che dovranno essere raggiunti dal discente grazie all'azione didattica; gli obiettivi intermedi sono finalizzati all'acquisizione di nozioni e comportamenti necessari per il raggiungimento degli obiettivi specifici.

Hurtado Albir afferma che nella didattica della traduzione vi sono obiettivi concettuali, procedurali e attitudinali, ma nella maggioranza dei casi si tratta di obiettivi procedurali, relativi all'acquisizione di abilità, dal momento che la traduzione è essenzialmente un sapere operativo. Tutti gli obiettivi di apprendimento, professionali, metodologici, contrastivi e testuali, comprendono componenti concettuali, attitudinali e soprattutto procedurali. Gli obiettivi professionali si riferiscono allo stile di lavoro del traduttore professionista. Gli obiettivi metodologici riguardano i principi e le strategie di base del processo di traduzione che si devono seguire per svolgere correttamente il processo di traduzione e addivenire a un'equivalenza traduttiva adeguata a seconda del caso concreto. Gli obiettivi contrastivi si concentrano sulle differenze fondamentali tra le due lingue di lavoro. Gli obiettivi testuali, infine, si concentrano sul diverso funzionamento testuale nelle due lingue di lavoro.

Gli obiettivi di apprendimento sono calibrati in funzione della fase di apprendimento (di avviamento o di specializzazione), della combinazione linguistica e del tipo e tipologia di traduzione (passiva o attiva; giuridica, tecnica, ecc.).

Ciascun obiettivo di apprendimento è messo in relazione con una sottocompetenza della competenza traduttiva: gli obiettivi professionali sono collegati alla sottocompetenza strumentale e delle conoscenze di traduzione; gli obiettivi metodologici, con la sottocompetenza strategica, delle conoscenze di traduzione e le componenti psicofisiologiche; gli obiettivi contrastivi, con la sottocompetenza bilingue; gli obiettivi testuali implicano l'integrazione di tutte le sottocompetenze.

Accanto alla definizione degli obiettivi di apprendimento, la proposta didattica di Hurtado Albir si caratterizza per l'articolazione secondo unità didattiche costituite a loro volta da una successione di *tasks* che portano alla realizzazione della *tarea* di traduzione finale.

Gli obiettivi di apprendimento consentono di individuare i contenuti, che sono alla base dell'organizzazione in unità didattiche. Hurtado Albir presenta diverse proposte concrete di unità didattiche per l'insegnamento della traduzione, che possono essere adattate e riutilizzate per altre combinazioni linguistiche.

Ciascuna unità didattica è elaborata intorno a un obiettivo di apprendimento specifico (o intermedio) ma può riprendere al suo interno anche altri obiettivi già trattati per approfondirli o renderli automatici. Sono da considerarsi flessibili, poiché si possono adeguare alle necessità del gruppo di discenti concreto, alla fase dell'apprendimento e alla difficoltà o complessità dell'obiettivo di apprendimento o della *tarea* finale.

La struttura dell'unità didattica prevede la definizione precisa degli obiettivi, dei materiali, dello svolgimento delle attività previste, della valutazione e può includere anche dei commenti relativamente a possibili *tareas* successive o modifiche o semplicemente allo svolgimento delle *tareas*.

Grazie alla fase di valutazione e alla negoziazione continua con i discenti, le unità didattiche e le *tareas* possono essere modificate nei contenuti e nelle modalità di svolgimento, mantenendo inalterato l'impianto di fondo nel rispetto della concezione dell'*enfoque por tareas*.

L'inquadramento metodologico dell'*enfoque por tareas de traducción* sarà utilizzato per la progettazione delle proposte di didattica della traduzione specializzata presentate nella seconda parte del presente studio per tutte le motivazioni già esposte.

Negli stessi anni González Davies (2004) propone un manuale di traduzione per il docente e il discente contenente attività sviluppate nell'ambito della metodologia comunicativa e ispirato all'*enfoque por tareas*. Il manuale non è realizzato per combinazioni linguistiche specifiche, ma propone attività liberamente adattabili ai diversi contesti concreti di apprendimento e insegnamento della traduzione. Tre sono gli aspetti su cui si concentra: l'approccio, cos'è la traduzione e come si acquisisce la competenza traduttiva; la progettazione, come si struttura il corso ivi inclusi la selezione e la progressione degli obiettivi e dei contenuti di apprendimento, l'organizzazione delle attività e il ruolo del docente e del discente; le modalità, quali attività proporre.

L'autrice propone un ambiente di apprendimento che stimoli la comunicazione intersoggettiva, in particolare attraverso il lavoro di gruppo, e l'autonomia nell'apprendimento per l'acquisizione delle competenze linguistica, enciclopedica, di traduzione e professionale.

Relativamente alla progettazione, l'autrice tiene conto dei seguenti elementi: interazione tra gli attori; attività orientate sia al prodotto, sia al processo di traduzione; integrazione fra linguistica comparata, studi culturali, cognitivism, funzionalismo e approccio filosofico-poetico; inclusione degli studi di pedagogia soprattutto per quel che riguarda la dinamica in aula; necessità di superare le distanze tra studiosi, professionisti e professori; ruolo di guida e facilitatore

del docente; riconoscimento dell'individualità e autonomia di ciascun discente; riconoscimento dell'esistenza delle intelligenze multiple e dell'intelligenza emotiva; importanza della negoziazione in classe; selezione di testi di lavoro di diverse tipologie testuali e diversa tematica; avvicinamento di teoria e pratica della traduzione come strumento pedagogico e attività professionale; inclusione di elementi ludici per motivare e promuovere la creatività e il lavoro di gruppo.

Per elaborare i materiali di lavoro, l'autrice consiglia di seguire alcune linee guida: selezionare i testi per temi e sottotemi, dedicando a ciascun testo almeno quattro o cinque incontri; selezionare i testi in base alla tipologia testuale propria di un ambito di specializzazione; selezionare testi che consentano di esercitarsi su diverse modalità di traduzione (traduzione a vista, traduzione sintetica, ecc.), di sviluppare determinate abilità (in particolare, identificazione e risoluzione di problemi), di realizzare attività di rinforzo per la conoscenza delle lingue di lavoro, di rendere il discente consapevole degli aspetti linguistici, enciclopedici, di traduzione e professionali nel passaggio da una lingua all'altra.

Relativamente alle modalità di lavoro l'autrice suggerisce di inserire attività pedagogiche e professionali, in modo da consentire al discente di sviluppare le competenze necessarie per simulare incarichi reali.

L'aspetto che consideriamo particolarmente interessante e importante è che il discente non sviluppi la falsa convinzione che esista una traduzione "ideale", ma che ciò che conta è che impari a produrre un testo coerente con i contenuti del testo originale e nel rispetto delle richieste dell'incarico di traduzione, scegliendo coscientemente le strategie di traduzione più opportune.

L'autrice presenta poi una serie di attività, *tasks* e progetti per la didattica della traduzione generale che consentono, una volta fissati gli obiettivi di apprendimento e avendoli adeguati alla situazione concreta dei discenti, di lavorare sia sul prodotto, sia sul processo di traduzione e li suddivide in: traduzione e linguistica; traduzione e studi culturali; gradi di fedeltà. Le attività prevedono esercizi brevi per fare pratica su aspetti specifici, mentre le *tasks* sono pensate per sviluppare una serie di attività finalizzate a un obiettivo globale e un prodotto finale che coinvolgono competenze e modalità di interazione diverse. Accanto alla *task* González Davies prevede la realizzazione di progetti, più estesi delle *tasks* e che implicano un coinvolgimento ancora più attivo del discente nella presa di decisioni e nella valutazione del prodotto finale, potenziando al massimo la cooperazione tra i discenti e la concentrazione sul processo di lavoro (ad esempio, eseguire una traduzione, predisporre una banca dati di risorse per la traduzione, ecc.).

La valutazione è un aspetto delicato e fondamentale del processo di apprendimento e insegnamento. Alla valutazione non sono chiamati solo i docenti,

ma anche i discenti ed eventualmente gli esperti di un determinato ambito di specializzazione e i traduttori professionisti. Il momento della valutazione è particolarmente rilevante poiché consente di misurare l'acquisizione degli obiettivi di apprendimento prefissati in relazione anche agli standard professionali (comprensione del testo di partenza, qualità del testo finale, competenze linguistica, enciclopedica, di traduzione e professionale, capacità di identificare e risolvere i problemi di traduzione, adeguatezza della traduzione alle richieste dell'incarico).

La valutazione può essere effettuata prima (diagnostica), durante (formativa) o dopo (sommativa) l'attività di insegnamento-apprendimento. Dovrebbe essere realizzata da tutti gli attori e volta a evidenziare tanto gli errori di traduzione quanto le soluzioni positive. La valutazione pedagogica, espressa numericamente tramite il voto, dovrebbe inoltre essere combinata con la valutazione professionale, olistica, per consentire al discente di percepire con chiarezza quali parti della traduzione andrebbero migliorate per rendere la traduzione accettabile per un cliente. A mano a mano che il processo di apprendimento progredisce, le due valutazioni dovrebbero arrivare a coincidere.

Infine, il docente svolge una funzione fondamentale, poiché il suo stile di insegnamento, le sue priorità e le sue considerazioni sulla traduzione influiranno stabilmente sul processo di apprendimento del discente e sul suo inserimento nel mercato professionale. Allo stesso modo, il contesto da cui proviene il discente, le sue abilità e motivazioni influiranno stabilmente sul processo di apprendimento, cosicché entrambe le condizioni devono essere tenute presenti dal docente nel processo di insegnamento-apprendimento.

Dal momento che la formazione accademica in traduzione si concepisce come la base di partenza del futuro traduttore professionista, l'autrice sottolinea l'importanza di includere nel percorso didattico gli strumenti della professione, compresi gli strumenti offerti dalle nuove tecnologie, la "prespecializzazione" al fine di introdurre il discente ai diversi ambiti di specializzazione, le abilità cognitive da applicare indipendentemente dalla combinazione linguistica concreta e l'abilità di passare da una traduzione meccanica a una modalità di lavoro riflessiva in costante aggiornamento.

Nella definizione delle modalità e dei contenuti di apprendimento, quindi, è auspicabile raggiungere un equilibrio fra temi professionali e temi accademici, che consentano di sviluppare l'apprendimento delle lingue, le conoscenze enciclopediche e testuali degli ambiti tematici, le abilità di traduzione, in particolare l'identificazione e risoluzione dei problemi di traduzione, ma anche la coscienza del proprio essere traduttore, la capacità di utilizzare gli strumenti e le risorse per la traduzione, e le conoscenze relative al mercato professionale.

Particolarmente interessante è lo spazio lasciato al docente per la riflessione sulle proprie priorità e sul proprio stile di insegnamento e rilevante consideriamo anche la proposta concreta di valutazione, pedagogica e professionale, poiché il momento della valutazione ha il ruolo fondamentale di reindirizzare il processo di insegnamento-apprendimento verso un costante miglioramento della didattica.

3.2.3 Il modello basato sull'approccio costruttivista: Kiraly

Il modello didattico proposto da Kiraly (2000) si basa sull'approccio del costruttivismo sociale. I principi teorici del costruttivismo sociale sono che l'individuo costruisce significati e conoscenze attraverso la partecipazione all'interazione interpersonale e intersoggettiva. Le implicazioni per la didattica della traduzione interessano il ruolo del docente e del discente, la funzione e le modalità di valutazione, la definizione degli obiettivi e delle tecniche di apprendimento.

La centralità del discente e il suo ruolo attivo nell'azione formativa lo portano ad agire come un professionista, motivandolo all'apprendimento. Come il professionista nel corso dell'attività lavorativa è chiamato ad affrontare potenzialmente un'ampia varietà di tipologie e generi testuali, così il discente è chiamato a sviluppare la capacità di acquisire le conoscenze necessarie in diversi ambiti, piuttosto che a specializzarsi in un dominio particolare. D'altra parte, la competenza di traduzione e linguistica sono di per sé insufficienti, pur essendo indispensabili, per il profilo del traduttore professionista: il mercato professionale impone che il traduttore sia in grado di padroneggiare l'uso degli strumenti informatici per documentarsi in modo veloce ed efficace sui diversi ambiti tematici nei quali si trovi a operare, nonché che sia in grado di negoziare e collaborare con altre figure (traduttori, esperti della materia) a vario titolo coinvolte nell'attività di traduzione.

Parallelamente il ruolo del docente si modifica radicalmente rispetto ai postulati della didattica tradizionale: non si tratta soltanto di trasmettere nozioni al discente, quanto piuttosto di trasferire la responsabilità dell'apprendimento al discente come singolo e come gruppo, proponendo attività complesse che simulino quanto più possibile le situazioni reali e che mettano al centro il processo e non più il prodotto della traduzione. In questo modo si genera un apprendimento costruttivo, mediante il quale si opera una "trasformazione" del discente, non più una semplice trasmissione di concetti.

Il modello didattico che Kiraly propone è un modello di *empowerment*, che intende sviluppare nel discente le capacità necessarie per "fare traduzione": tale modello si fonda sui concetti di perizia, autonomia e autenticità. Per perizia si

intende l'insieme delle conoscenze, abilità e capacità del traduttore; per autonomia si intende la capacità del discente di lavorare, individualmente o in gruppo, con competenza e indipendenza rispetto al docente; per autenticità si intende l'impiego di testi di lavoro autentici e la proposta di attività analoghe a quelle che il traduttore professionista si trova a realizzare nella realtà lavorativa. Kiraly sottolinea l'importanza di proporre attività autentiche fin dalle fasi iniziali della formazione, che servono da un lato a rendere i discenti gradualmente consapevoli della natura dell'atto traduttivo e dall'altro a farli familiarizzare con le modalità di lavoro proprie del mondo professionale.

Riteniamo la proposta didattica di Kiraly particolarmente interessante e fertile per la formazione alla traduzione specializzata proprio per la dimensione progettuale e il potenziamento dell'autonomia del discente nel processo di insegnamento-apprendimento. La centralità del processo nell'azione formativa consente al discente di sviluppare quelle capacità che saranno fondamentali nella futura pratica professionale, consentendogli di riconoscere e testare il proprio stile di traduzione in contesti e con modalità del tutto analoghi a quelli reali, ivi inclusi gli aspetti relazionali con altri traduttori (qui altri discenti) e con esperti della materia. Nonostante il modello proposto sia più sviluppato a livello teorico che pratico, riteniamo che possa essere applicato con successo adeguandolo ai concreti contesti di insegnamento-apprendimento.

3.2.4 Il modello basato sull'acquisizione delle competenze:

Kelly, Hurtado Albir

Con la creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore sono state attuate riforme strutturali importanti nei paesi partecipanti, che hanno introdotto processi innovativi di insegnamento e apprendimento finalizzati al raggiungimento degli obiettivi del "processo di Bologna". Tra questi la formulazione dei nuovi piani di studio in termini di acquisizione di competenze.

Per competenza si intende l'insieme delle conoscenze, abilità e capacità possedute da un individuo che gli consentono l'accesso al mondo del lavoro. In questo senso la formazione basata sulle competenze dovrà includere sia i contenuti accademici sia le richieste da parte del mondo professionale.

Nella didattica della traduzione due sono i contributi particolarmente rilevanti che si ispirano all'approccio per competenze: la proposta di Kelly e quella di Hurtado Albir.

Con *A handbook for translator trainers* (2005), Kelly intende fornire al docente uno strumento per riflettere sugli elementi che deve tenere in considerazione nell'elaborazione di una proposta didattica concreta: gli obiettivi di apprendi-

mento, il rapporto discente-docente, le competenze, le risorse, le attività, la metodologia, la progressione, la valutazione.

Nell'individuazione e definizione degli obiettivi di apprendimento di un corso di traduzione occorre tenere presente prima di ogni altra cosa il contesto socio-culturale e istituzionale in cui esso si svolgerà: gli obiettivi saranno naturalmente diversi da un corso universitario di primo livello o triennale a un corso di specializzazione di secondo livello o magistrale, o ancora a un corso intensivo organizzato da un'impresa di traduzione o da un'associazione di traduttori. Occorre inoltre tenere presente il profilo in uscita del traduttore, ossia cosa viene richiesto concretamente dal mercato del lavoro a un traduttore professionista. La formulazione degli obiettivi di apprendimento è fondamentale sia per il docente sia per il discente: al docente consente di indicare con chiarezza a ogni livello dell'insegnamento (corso, modulo, unità didattica, incontro) che cosa i discenti dovranno "saper fare" e conseguentemente come valutarne l'acquisizione delle competenze; al discente permette di seguire il processo di apprendimento con consapevolezza.

Data la centralità del discente nell'azione formativa, Kelly sottolinea l'importanza di conoscerne le motivazioni e aspettative, le conoscenze già acquisite o in via di acquisizione mediante la frequenza ad altri corsi, lo stile di apprendimento, i modelli di insegnamento-apprendimento a cui è stato esposto.

Nell'organizzazione dei contenuti di un corso è poi fondamentale definire le competenze che devono essere possedute dal traduttore al termine dell'azione formativa per poter avere accesso al mondo professionale. Nel modello di macrocompetenza traduttiva già presentato si evidenziava la compresenza di più sottocompetenze che concorrono in egual misura alla competenza traduttiva: la sottocompetenza linguistica (comunicativa e testuale), la sottocompetenza culturale, la sottocompetenza tematica, la sottocompetenza strumentale, la sottocompetenza professionale, la sottocompetenza interpersonale, la sottocompetenza attitudinale (psicofisiologica) e la sottocompetenza strategica. Così per la competenza linguistica potrebbe essere opportuno finalizzare l'insegnamento della lingua straniera all'acquisizione di conoscenze e abilità necessarie per la traduzione (testuali piuttosto che fonetiche, ad esempio), così come posticipare l'avvio di un corso di traduzione nel caso di principianti assoluti nella lingua di lavoro, per tenere conto del livello di conoscenza reale dei discenti. Nel caso della competenza culturale potrebbe diventare indispensabile sfruttare i programmi di mobilità degli studenti, così come prevedere l'integrazione degli studenti stranieri in mobilità nelle attività didattiche per far sì che i discenti acquisiscano le conoscenze relative al complesso di miti, credenze, valori e stereotipi delle cultu-

re di lavoro. Per quanto riguarda la competenza tematica è opinione condivisa la centralità delle conoscenze negli ambiti tematici per la traduzione specializzata, tuttavia è anche vero che le dimensioni di un corso di traduzione difficilmente riescono a dare lo spazio sufficiente per approfondimenti dei tanti domini specialistici. A questo proposito l'autrice sottolinea il successo di didattiche centrate sul processo di traduzione, che mettono in grado il discente di costruire in maniera relativamente veloce ed efficace una competenza tematica sufficiente a svolgere l'incarico di traduzione assegnato. La competenza strumentale sottolinea l'importanza fondamentale delle nuove tecnologie applicate alla traduzione, le quali influenzando sul processo di traduzione, necessariamente incidono anche sul processo di apprendimento e insegnamento della traduzione: processamento dei testi, documentazione, strumenti e risorse linguistiche, principi di funzionamento dei programmi di traduzione assistita e automatica, localizzazione sono tutti elementi indispensabili nel curriculum di traduzione. Parallelamente, per quel che riguarda la competenza professionale, è opportuno ricorrere in aula a dinamiche di lavoro analoghe a quelle del mondo professionale, stimolando i discenti ad assumere ruoli all'interno dei progetti (cliente, revisore, terminologo, editor, traduttore, ecc.) e a tenere conto di elementi tipici della pratica professionale quali la specificazione dell'incarico, l'imposizione di scadenze di consegna, l'emissione di fatture, ecc. Kelly propone anche il contatto diretto con il mondo professionale mediante incontri con esperti o visite di strutture che forniscono servizi di traduzione (imprese o istituzioni). Relativamente alla competenza interpersonale, Kelly sottolinea come la traduzione non sia più da tempo quell'attività isolata che ci riflettono passati stereotipi: la traduzione è piuttosto un anello in una complessa catena di attività e relazioni e questo deve essere tenuto in considerazione al momento di progettare e proporre attività che esaltino il lavoro di gruppo. Relativamente alla competenza attitudinale, infine, l'autrice auspica che si riproduca nell'aula un contesto professionale autentico e di apprendimento attivo nel quale il discente sia stimolato ad assumere responsabilità nelle diverse situazioni traduttive.

Kelly indica alcune competenze generiche da sviluppare, come le competenze strumentali (comunicazione scritta e orale nella lingua madre; conoscenza di una seconda lingua; capacità di analisi e sintesi; capacità di organizzazione e pianificazione; conoscenze generali di base; conoscenze approfondite della professione; abilità informatiche di base; abilità nella gestione delle informazioni; risoluzione dei problemi; presa di decisioni), le competenze interpersonali (capacità di critica e autocritica; lavoro di gruppo; abilità interpersonali; capacità di lavorare in gruppi interdisciplinari; capacità di comunicare con

esperti di altri campi; apprezzamento della diversità e della multiculturalità; capacità di lavorare in un contesto internazionale; impegno etico) e le competenze sistemiche (capacità di applicare le conoscenze alla pratica; capacità di ricerca; capacità di apprendere; capacità di adattamento a nuove situazioni; capacità di generare nuove idee; capacità da leader; comprensione di culture e costumi di altri paesi; capacità di lavorare autonomamente; progettazione e gestione di progetti; iniziativa e spirito di intraprendenza; preoccupazione per la qualità; volontà di successo).

L'ambiente in cui si svolgono le lezioni e gli strumenti di lavoro, fondamentali nell'azione formativa, dovrebbero poter consentire tanto il lavoro in gruppi o in plenaria (disposizione a U, banchi capienti, ecc.) quanto la pratica per familiarizzarsi con le nuove tecnologie per la traduzione (laboratorio informatico), così come strumenti che consentano di inviare le informazioni attraverso più canali sensoriali (ad esempio, l'uso di presentazioni in PowerPoint o la proiezione dei lavori preparati dai discenti).

Relativamente alle tipologie di attività da includere nella progettazione di un corso di traduzione sono efficaci la tempesta di idee, il dibattito, le simulazioni, ecc. per i piccoli gruppi, mentre per il grande gruppo non si dovrebbero proporre presentazioni che superino i 15 minuti di tempo; è infine importante fare sempre seguire un momento di valutazione collettivo alle presentazioni dei lavori di gruppo.

Per quel che riguarda la metodologia, gli approcci basati sulla *tarea* e sul progetto risultano complementari, poiché accompagnano il discente in un apprendimento sempre più autonomo, dalla realizzazione di *tareas* complesse, ma di dimensioni limitate, allo sviluppo di progetti di pari complessità per le competenze coinvolte, ma di dimensioni decisamente maggiori, tali da richiedere un grado di autonomia e maturità superiore da parte del discente, tanto a livello individuale quanto di gruppo. Allo stesso modo la simulazione di situazioni lavorative reali è più adeguata a livelli superiori (progetto), mentre attività di stampo più pedagogico sono da preferire ai livelli iniziali (*tarea*).

Inoltre, è fondamentale il criterio di autenticità nella selezione dei testi di lavoro, da presentare preferibilmente in forma integrale e per situazioni comunicative di traduzione reali. Inoltre, per garantire la progressione dell'apprendimento è importante proporre la massima varietà possibile di generi e tipologie testuali che si riscontrano sul mercato del lavoro, seguendo una progressione di difficoltà crescente dai generi più familiari per il discente e meno complessi a quelli via via meno familiari e più complessi.

Infine, Kelly dedica una lunga riflessione all'aspetto della valutazione, sul

quale attualmente non esiste ancora consenso relativamente ai criteri di accettabilità. Tradizionalmente la valutazione si è occupata esclusivamente del prodotto della traduzione in termini di misurazione degli errori di traduzione, tuttavia l'autrice si sofferma sulla considerazione dell'opportunità di realizzare una valutazione in consonanza con gli obiettivi di apprendimento, evidentemente non limitati al prodotto finale. Anche la modalità di valutazione dovrebbe seguire il principio della simulazione delle condizioni lavorative reali, escludendo innanzitutto il "fattore sorpresa" tipico dell'esame tradizionale e prevedendo anche altre attività da valutare al di là della traduzione in sé (ad esempio, un'attività di pre-traduzione o il commento a una traduzione già realizzata o realizzata da altri, ecc.). Kelly propone un metodo alternativo di valutazione che esalti l'autonomia e la presa di coscienza del discente: il dossier di traduzione. Nel dossier il discente è libero di inserire, motivandolo opportunamente, fino a quattro attività relazionate con la traduzione che, presentate e commentate, riflettano al meglio quanto appreso. In questa nuova concezione della valutazione degli apprendimenti cambia anche la figura del valutatore, non più necessariamente il docente ma i compagni di corso, il discente stesso o esperti esterni.

Il momento della valutazione è essenziale evidentemente non solo per "misurare" l'apprendimento del discente, bensì anche per evidenziare il successo o l'insuccesso o eventuali mancanze nell'insegnamento. È dunque opportuno sottoporre anche l'attività didattica a valutazione, per mezzo di questionari, dibattiti o colloqui con i discenti, del diario di bordo del docente stesso o mediante l'osservazione di altri colleghi.

Della proposta di Kelly apprezziamo l'impianto di fondo nella volontà di coniugare esigenze formative ed esigenze reali del mercato professionale e nella centralità del processo e dell'apprendimento attivo da parte del discente, nonché il ruolo del docente di formatore di atteggiamenti, modalità e strategie di lavoro vicine alla realtà professionale. Le raccomandazioni e le riflessioni che suggerisce potranno essere a nostro avviso opportunamente applicate e adeguate alla pratica didattica di contesti di apprendimento reali, nel pieno rispetto del principio costruttivista che ne è alla base.

Hurtado Albir presenta due proposte per la didattica della traduzione basate sull'apprendimento delle competenze: *Compétence en traduction et formation par compétences* (2008) e *Competence-based Curriculum Design for Training Translators* (2007), nel quadro dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.

L'autrice riprende il concetto di base della formazione per competenze con la distinzione tra competenze generali, proprie di tutte le discipline, e competenze specifiche, proprie di una determinata disciplina. La formazione per

competenze richiede l'applicazione di un modello integrato di insegnamento, apprendimento e valutazione e fa proprie alcune proposte didattiche precedenti come l'apprendimento collaborativo, il *problem solving*, l'*enfoque por tareas* e l'approccio per progetti. Hurtado Albir concentra l'attenzione su alcuni aspetti: la progettazione per competenze e *tareas* di traduzione, la sequenza in unità didattiche, le competenze specifiche per la traduzione e la valutazione.

Partendo dal modello precedentemente illustrato, basato sugli obiettivi di apprendimento e le *tareas* di traduzione, l'autrice elabora un nuovo modello per la formazione dei traduttori basato sulle competenze, da intendersi non solo come inquadramento metodologico bensì come vero e proprio inquadramento per la pianificazione dell'azione formativa, poiché consente di integrare tutti gli elementi che partecipano al processo educativo: obiettivi e contenuti di apprendimento, metodologia e valutazione.

Evidentemente ogni modello didattico si inserisce in un determinato inquadramento teorico che è al tempo stesso inquadramento teorico per la disciplina e per la didattica. Relativamente alla disciplina, e cioè alla traduttologia, Hurtado Albir propone un concetto integrato di traduzione, intesa come attività testuale, comunicativa e cognitiva, e quindi un concetto integrato della traduttologia, che tenga opportunamente conto degli aspetti testuali, comunicativi e socio-culturali, nonché cognitivi. La traduzione non è tuttavia una disciplina astratta, bensì applicata al mondo professionale; sarà dunque necessario tenere conto dell'insieme delle competenze richieste per tradurre e per essere presenti sul mercato della traduzione, nonché delle modalità di apprendimento di tali competenze. Relativamente alla didattica, Hurtado Albir riprende la concezione costruttivista dell'apprendimento, ma allo stesso tempo sottolinea come da sola non sia in grado di organizzare l'insegnamento: per farlo occorre una pianificazione curricolare aperta e condivisa tra docente e discente che integri tutti gli elementi del processo educativo (obiettivi, contenuti, metodi, valutazione). Da queste premesse teoriche si sviluppa il modello didattico basato sulle competenze proposto dall'autrice.

Le competenze specifiche per la traduzione sono raggruppate in sei categorie, illustrate dal modello di competenza traduttiva proposto dal gruppo PACTE, già presentato precedentemente: si tratta di competenze metodologiche e strategiche, contrastive, extralinguistiche, professionali, strumentali e testuali. Le competenze metodologiche e strategiche consentono di svolgere correttamente il processo di traduzione per pervenire a soluzioni adeguate, applicando i principi metodologici e le strategie di base; le competenze contrastive consentono di controllare le interferenze tra le due lingue di lavoro; le competenze extralinguistiche riguardano le conoscenze enciclopediche, tematiche e culturali; le

competenze professionali sono relative alla conoscenza del mercato del lavoro; le competenze strumentali si riferiscono alla capacità di utilizzare le fonti per la documentazione e gli strumenti anche tecnologici per la traduzione; le competenze testuali, infine, sono direttamente collegate al diverso funzionamento testuale nelle lingue di lavoro. Tali competenze specifiche consentono di individuare i contenuti di apprendimento concreti da inserire nella programmazione per il raggiungimento degli obiettivi formativi.

Hurtado Albir (2008) offre un'esemplificazione concreta per il corso di "Avviamento alla traduzione". Gli obiettivi e i contenuti di apprendimento sono organizzati in unità didattiche, ciascuna delle quali si concentra su un contenuto disciplinare, sviluppandolo attraverso *tareas* che portano all'acquisizione delle competenze. Per *tarea* di traduzione Hurtado Albir intende un'unità composta di diverse attività, rappresentativa della pratica traduttiva e finalizzata all'apprendimento della traduzione, con un obiettivo concreto, una struttura e una sequenza di lavoro definite. Così, ad esempio, Hurtado Albir propone la seguente successione di unità didattiche: la finalità comunicativa della traduzione, l'importanza della lingua di arrivo, l'importanza della fase di comprensione, il dinamismo dell'equivalenza traduttiva, lo spirito critico (identificazione di problemi ed errori di traduzione), le differenze tra le due lingue, le differenze testuali tra le due lingue, le conoscenze extralinguistiche (i riferimenti culturali), gli strumenti del traduttore (le fonti di documentazione), il mercato del lavoro, la traduzione di diverse tipologie testuali, la traduzione di testi di registro diverso. Ciascuna unità didattica si compone di diverse *tareas* intermedie (*tareas possibilitadoras*) che consentono al discente di acquisire o potenziare determinate competenze in modo tale da poter realizzare la *tarea* finale.

L'ultimo elemento della pianificazione curriculare è la valutazione, definita come la raccolta di informazioni sul processo di apprendimento finalizzata alla presa di decisioni. "Presa di decisioni" significa valutare con obiettivi diversi: dare un voto (valutazione sommativa), monitorare il processo di apprendimento (valutazione formativa) o sondare le caratteristiche dei discenti (valutazione diagnostica). Come già rilevato, Hurtado Albir propone un modello integrato dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione; ciò significa che oggetto della valutazione sono tutti gli elementi che si attivano nell'azione formativa: prodotto, processo, capacità e atteggiamenti. Centrale fra le tre tipologie di valutazione è senza dubbio quella formativa, che consente di "rettificare" in ogni momento l'azione formativa. È fondamentale anche che la valutazione si realizzi sulla base di criteri chiari e condivisi, in modo tale da promuovere l'autonomia del discente anche nella valutazione attraverso l'autovalutazione. Hurtado Albir

sottolinea inoltre l'importanza di rendere la valutazione un momento autentico, al pari delle altre attività proposte, e coerente con le modalità del processo di apprendimento. Auspica infine una sempre maggiore obiettività del momento valutativo attraverso il principio della triangolazione.

Come *vademecum* per la pianificazione della valutazione Hurtado Albir propone di seguire una semplice regola: rispondere alle quattro domande su che cosa si valuta (indicatori e livelli di competenza), quando si valuta (valutazione diagnostica, formativa, sommativa), come si valuta (*tareas* di valutazione, dossier del discente, ecc.) e chi valuta (docente, discente, altri discenti, ecc.). Come *tareas* di valutazione propone: test su problemi contrastivi, analisi di testi paralleli, traduzione sintetica, identificazione e analisi di problemi di traduzione, identificazione, analisi e correzione di errori di traduzione, commento alla traduzione, traduzione ragionata, diario, relazioni.

Riteniamo la proposta didattica di Hurtado Albir particolarmente importante innanzitutto per il rigore metodologico che la rende un punto fermo nella ricerca empirica sull'acquisizione della competenza traduttiva. L'approccio olistico tiene in giusta considerazione tutti gli aspetti coinvolti nel complesso processo di apprendimento, da quelli testuali a quelli comunicativi e cognitivi. Importante è anche il merito di avere individuato in maniera chiara e sistematica le molteplici competenze specifiche della disciplina, offrendo anche un esempio concreto di pianificazione in unità didattiche e valutazione degli apprendimenti finalizzati al raggiungimento degli obiettivi formativi per la traduzione. Infine, vogliamo sottolineare la rilevanza delle riflessioni sulla valutazione come momento centrale dell'azione formativa, che guida la progettazione didattica e il cammino verso l'autonomia dei discenti.

3.2.5 Considerazioni finali sugli approcci focalizzati sul processo

I vantaggi dei più recenti approcci focalizzati sul processo per la didattica della traduzione sono innegabili. La centralità del processo e del discente consentono di concentrare l'azione formativa sull'apprendimento attivo, significativo e collaborativo, sviluppando conoscenze, abilità e capacità applicabili a diverse situazioni concrete.

Il coinvolgimento di aspetti cognitivi e comportamentali rende necessario un approccio olistico, più complesso ma proprio per questo più vicino alla realtà professionale.

Sullo sfondo di questo comune denominatore le diverse proposte didattiche si concentrano dunque sulla definizione degli obiettivi di apprendimento e la predisposizione di attività di dimensioni variabili per il loro raggiungimento.

Alla didattica per obiettivi di apprendimento è orientata la proposta di Duff per la traduzione pedagogica, anche se evidentemente manca una prospettiva che superi la dimensione linguistica, così come sono assenti indicazioni relativamente alla selezione dei testi, la progressione dell'apprendimento e la valutazione. Allo stesso modo la proposta di Grellet contiene materiali utili per graduare la didattica della traduzione e tiene in considerazione alcuni aspetti pedagogici a nostro avviso fondamentali, quali la definizione degli obiettivi e la progressione dell'apprendimento, tuttavia mancano altri aspetti pure fondamentali come la selezione dei testi e dei contenuti e la definizione delle attività da svolgere ai vari livelli, nonché la valutazione. Nella proposta di Delisle si esplicitano l'organizzazione della didattica per obiettivi di apprendimento e la ricerca di una metodologia attiva, anche se limitate al livello iniziale dell'apprendimento della traduzione.

L'approccio metodologico dell'*enfoque por tareas* entra dalla didattica comunicativa delle lingue straniere nella didattica della traduzione attraverso le proposte di Hurtado Albir: i maggiori meriti di questo approccio sono la possibilità di integrare competenze diverse per perseguire la realizzazione di un compito complesso, significativo e autentico, e la centralità del processo rispetto al prodotto perseguita mediante l'introduzione di *tareas* intermedie che stimolano l'acquisizione di strategie, di traduzione e di apprendimento. Anche la proposta didattica di González Davies si inserisce nell'approccio comunicativo, abbracciando l'umanismo, l'apprendimento collaborativo e il costruttivismo sociale e ricorrendo alla realizzazione di progetti accanto alle *tareas* e alle attività; González Davies inoltre propone alcune riflessioni sulla valutazione, professionale oltre che pedagogica, di grande suggestione anche se non definita in modo sistematico.

Al costruttivismo sociale fa riferimento anche la proposta didattica di Kiraly, che insiste sulla necessità di portare la didattica della traduzione dalla tradizionale prospettiva della "trasmissione" a quella moderna della "trasformazione": il processo di apprendimento è un processo essenzialmente autonomo del discente, facilitato dal docente e inserito in un contesto sociale. Tuttavia questa proposta manca di una vera e propria sistematizzazione e di una chiara pianificazione degli obiettivi e delle attività didattiche concrete da realizzare all'interno di un progetto formativo.

Le proposte più recenti, infine, di Hurtado Albir e Kelly, incentrate sulla didattica delle competenze nel quadro del nuovo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, presentano un'integrazione importante di tutti gli elementi che intervengono nell'azione pedagogica: definizione degli obiettivi, attività, *tareas*,

progetti e contenuti. La proposta di Kelly, di impianto fortemente costruttivista, riconosce grande importanza al contesto reale dell'apprendimento e a quello della realtà professionale e, anche se non sviluppa proposte concrete, le premesse teoriche e le riflessioni che propone sono di grande utilità per il docente di traduzione alle prese con l'elaborazione della pianificazione curricolare. La proposta di Hurtado Albir è quella a oggi più completa: accanto al rigoroso impianto metodologico offre un'esemplificazione concreta delle attività (*tareas* e progetti strutturati in unità didattiche) da realizzare per perseguire gli obiettivi di apprendimento definiti in termini di acquisizione di competenze. L'aspetto della valutazione è parte integrante del percorso didattico, nella triplice valenza diagnostica, formativa e sommativa, e rispecchia i contenuti e le modalità dell'apprendimento come processo.

LA DIDATTICA DELLA TRADUZIONE SPECIALIZZATA

A partire dagli anni Novanta si è registrata una crescente attenzione per il mercato della traduzione da parte degli ambienti accademici, che si riflette non soltanto in una crescente offerta di corsi post-laurea orientati alla formazione professionale, ma anche nell'evoluzione degli stessi curricula dei corsi di laurea, che includono sempre più elementi volti ad avvicinare lo studente di traduzione alla realtà professionale. Wilss (1996) già rifletteva sulla finalità dell'insegnamento universitario mettendo l'accento su un tipo di formazione in traduzione orientato alla professione.

La sua posizione ci appare particolarmente rilevante per gli insegnamenti di traduzione specializzata, che si rivolgono propriamente a studenti di traduzione già formati in traduzione generale e in procinto di uscire dall'università per proporsi sul mercato del lavoro.

Nei paragrafi che seguono illustreremo alcune tra le più recenti e complete proposte didattiche per la traduzione specializzata, secondo la suddivisione ormai largamente condivisa in traduzione tecnica, traduzione medica o scientifica e traduzione economico-giuridica o giuridico-amministrativa. Per la traduzione tecnico-scientifica presenteremo le proposte didattiche di Durieux (1988), Gamero Pérez e Hurtado Albir (1999), Espasa Borràs e González Davies (2003) e Montalt i Resurrecció (2005a); per la traduzione giuridica, le proposte didattiche di Borja Albi (1996; 2007a), Borja Albi e Hurtado Albir (1999) e Cánovas, Cotoner e Godayol (2003); per la traduzione economica, la proposta didattica di Cánovas (2004).

La proposta didattica per la traduzione specializzata che illustreremo nel capitolo conclusivo farà riferimento alle proposte presentate di seguito.

4.1 La didattica della traduzione tecnico-scientifica

Il discorso tecnico-scientifico è caratterizzato da due aspetti fondamentali: il campo tematico (tecnica, scienze) e la terminologia specifica. In riferimento alla classificazione di Hurtado Albir dell'attività di traduzione, la traduzione tecnico-scientifica

tifica può essere descritta come traduzione tecnica, scritta, professionale, passiva, interpretativo-comunicativa. Per quanto il confine tra scienze e tecnica sia a volte difficile da tracciare, Gamero Pérez (2001) propone una distinzione tra la traduzione tecnica e la traduzione scientifica: dal momento che la scienza è un sapere teorico e la tecnica un sapere applicato, i testi prodotti al loro interno risponderanno rispettivamente alla necessità di diffondere conoscenze e di soddisfare una serie di requisiti legali e in vario modo legati all'organizzazione dei processi industriali o al fare pubblicità di prodotti commerciali. Di conseguenza, le tipologie testuali prevalenti rispecchiano la funzione dominante della lingua in ciascuna situazione comunicativa: nel discorso scientifico prevalgono generalmente l'argomentazione e la descrizione; nel discorso tecnico, la descrizione e l'esortazione.

A queste caratteristiche generali si aggiunge la distinzione dei campi tematici corrispondenti alle parcelle del sapere scientifico e del sapere tecnico, secondo la classificazione dei campi proposta dall'UNESCO come nomenclatura internazionale¹.

Accanto al campo tematico e alla terminologia specifica è il trattamento più o meno esplicito a livello referenziale ciò che determina il grado di specializzazione del discorso tecnico-scientifico: quanto più i riferimenti a nozioni tecniche o scientifiche sono impliciti, tanto più specializzato sarà il discorso, variando dunque in relazione alla situazione comunicativa, agli interlocutori e alla funzione testuale (Ciapuscio, Kuguel 2002).

Una prima proposta didattica articolata per la traduzione tecnica è contenuta in *Fondement didactique de la traduction technique* di Durieux (1988). In essa, Durieux sottolinea la centralità del significato, per cui il traduttore è tenuto prima di tutto a comprendere a fondo il testo originale, ovvero a documentarsi sul campo tematico trattato in base alle proprie necessità. La comprensione del significato non si limita alla decodificazione linguistica, ma ha come obiettivo il riconoscimento della struttura logica soggiacente al testo. Nella fase di riformulazione, secondo Durieux, il traduttore deve il più possibile svincolarsi dal testo originale per poter tradurre tenendo conto del destinatario e in generale della situazione comunicativa, evitando di esplicitare i riferimenti laddove il testo originale sia volutamente implicito. La fase di documentazione è particolarmente importante, poiché è attraverso la documentazione che il traduttore non solo colma eventuali lacune di conoscenza specifica, ma acquisisce anche familiarità con la terminologia specializzata che caratterizza il testo originale. In questa fase il traduttore consulta diverse risorse, tra cui sono particolarmente importanti gli esperti del campo tematico, mentre i dizionari bilingui potrebbero limitare l'ampiezza della ricerca di conferme dell'uso degli eventuali equivalenti proposti.

Sulla base dei due momenti individuati nel processo della traduzione, comprensione e rielaborazione, Durieux elabora una proposta concreta per la didattica della traduzione tecnica volta all'acquisizione di un metodo di lavoro finalizzato alla risoluzione di problemi di traduzione attraverso la riflessione su principi teorici, ma soprattutto attraverso esercitazioni pratiche su testi progressivamente più complessi. Durieux insiste sulla necessità di confrontare i discenti con la pratica traduttiva, poiché l'attività di traduzione è una conoscenza operativa, un saper fare.

Il metodo proposto per questo programma di formazione alla traduzione tecnica ha come obiettivo l'autonomia dei discenti e si concretizza in alcune fasi: approssimazione generale al testo per ricavarne il significato; ricerca e documentazione da presentare nella lezione da parte dei discenti, guidata dal docente; ricerca terminologica volta all'acquisizione di un efficace metodo di ricerca per la risoluzione dei problemi terminologici.

La proposta didattica di Durieux per la traduzione tecnica mette in risalto la centralità della traduzione come sapere operativo, orientando la didattica all'acquisizione di metodi per la risoluzione dei problemi di traduzione e promuovendo l'autonomia del discente nel rapporto di insegnamento-apprendimento. Il ricorso a testi autentici, presentati in progressione secondo il livello crescente di difficoltà concettuale e terminologica, consente al discente di misurarsi con problemi potenzialmente riscontrabili anche una volta entrati nel mercato del lavoro.

La proposta didattica per la traduzione tecnica di Gamero Pérez e Hurtado Albir è presentata in *Enseñar a traducir* (1999: 139-153).

Le due autrici sottolineano come la traduzione di testi tecnici e scientifici rappresenti una percentuale di richiesta molto alta nel mercato della traduzione, in parte anche a seguito dei processi di normalizzazione su scala internazionale e dell'apertura di tutti i mercati a livello globale. La traduzione tecnica e scientifica rappresenta una varietà con caratteristiche specifiche, che la differenziano dalle altre. In particolare, la presenza di un campo tematico specializzato comporta la necessità per il traduttore di possedere, ovvero acquisire, la conoscenza extralinguistica specifica del caso mediante la documentazione, seppur solo a livello di conoscenza passiva (competenza passiva di comprensione).

Pur riconoscendo la rilevanza dell'aspetto terminologico nei testi tecnici e scientifici, le due autrici sottolineano la centralità non tanto del termine quanto piuttosto del concetto soggiacente. Accanto a ciò rilevano l'importanza non solo dell'aspetto linguistico quanto piuttosto di quello testuale: tra i testi tecnici e scientifici, infatti, si annoverano molteplici generi testuali che è opportuno

conoscere in tutte le lingue di lavoro. Attraverso il processo di documentazione quindi il traduttore può acquisire contemporaneamente tre tipi di conoscenza: quella relativa al campo tematico, quella relativa alla terminologia specifica e quella relativa alle norme di funzionamento del genere testuale.

Obiettivo primario della proposta di Gamero Pérez e Hurtado Albir per la didattica della traduzione tecnica e scientifica è l'acquisizione delle competenze che consentono al traduttore di adattarsi con flessibilità alle esigenze del mercato del lavoro. In particolare, i futuri traduttori devono conoscere gli aspetti professionali della traduzione tecnico-scientifica, assimilarne i principi metodologici e saper tradurre i generi tecnico-scientifici. I primi due blocchi di obiettivi generali servono per introdurre il discente alla traduzione tecnica e scientifica; una volta raggiunti questi obiettivi iniziali, i discenti dovranno cimentarsi con i diversi generi testuali per la successiva fase di specializzazione. Questi tre obiettivi generali si articolano a loro volta in 14 obiettivi specifici e 16 obiettivi intermedi.

La proposta didattica di Gamero Pérez e Hurtado Albir si basa sul metodo dell'*enfoque por tareas* e consiste in un insieme di unità didattiche concrete, incentrate sulla realizzazione di una o più *tareas* di traduzione per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento individuati.

Pur senza intenzione di esaustività, le proposte pratiche di Gamero Pérez e Hurtado Albir sono stimolanti e possono essere facilmente adattate a diverse combinazioni linguistiche e a diversi obiettivi di apprendimento. La centralità del discente nelle attività proposte, coerentemente con l'impostazione dell'*enfoque por tareas*, consente ai discenti di costruire un apprendimento significativo volto al consolidamento di un metodo di lavoro autonomo e responsabile.

Un'altra proposta didattica articolata per l'insegnamento della traduzione scientifica è quella di Espasa Borràs e González Davies contenuta in *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada* (2003). Concretamente le due autrici si concentrano sulla traduzione di testi afferenti agli ambiti medico e ambientale, articolando la loro proposta attorno a tre aspetti: conoscenze linguistiche, conoscenze testuali, conoscenze enciclopediche.

Le attività didattiche proposte sono finalizzate alla realizzazione di tre *tareas*. La prima (terminologia e documentazione) ha lo scopo di sensibilizzare il discente sui diversi registri linguistici, accademico, professionale, divulgativo, avvicinarlo ai principi per la formazione dei termini specializzati e fare in modo che si familiarizzi con le principali fonti di documentazione su temi specifici.

La seconda (risorse multimediali) ha lo scopo di introdurre il discente nel tema specifico attraverso attività diverse, che stimolino anche altre modalità di apprendimento, ad esempio prendere appunti e riassumere, eseguire una traduzione sintetica, ecc. La terza (incarico di traduzione) ha lo scopo di sensibilizzare il discente sull'importanza dell'incarico di traduzione, che guida l'intero processo; inoltre, ha l'obiettivo di introdurre il discente alle diverse tipologie testuali e pubblicazioni su uno stesso tema.

Ciascuna delle attività concrete proposte, dall'elaborazione di una presentazione orale e scritta su un sottotema specifico, alla realizzazione di un glossario e di proposte di attività di traduzione, alla documentazione e ricerca terminologica o alla lettura di articoli scientifici sulla traduzione e sui temi trattati, nonché naturalmente la traduzione di testi scientifici, è orientata allo sviluppo dell'autonomia del discente. La valutazione stessa è un momento condiviso tra docente e discenti sulla base di una griglia di valutazione assegnata all'inizio del corso. Alla classica valutazione dal punto di vista del docente è affiancata poi la valutazione di un esperto al fine di avvicinare il discente alle esigenze reali di futuri potenziali clienti.

La proposta di Espasa Borràs e González Davies si struttura secondo l'*enfoque por tareas*, anche se i contenuti delle attività spesso si confondono o sostituiscono gli obiettivi di apprendimento in termini di acquisizione di competenze. Sono tuttavia ben presenti i tre elementi che caratterizzano la traduzione specializzata in ambito scientifico, ovvero la dimensione linguistica, la dimensione testuale e la rilevanza delle conoscenze esperte.

Infine, la proposta per la didattica della traduzione tecnico-scientifica di Montalt è contenuta nel *Manual de traducció científicotècnica* (2005a). Questa proposta si inserisce all'interno dell'approccio comunicativo, individuando nel destinatario della traduzione l'elemento portante del processo traduttivo. Conoscere le aspettative del lettore, il suo livello di conoscenza del tema e lo scopo del testo rispetto al lettore sono gli elementi fondamentali da cui deve partire l'azione traduttiva.

Il manuale si rivolge a studenti, docenti e professionisti di traduzione, proponendo una serie di temi di riflessione, accompagnati da alcune attività finalizzate a contribuire al processo di apprendimento.

Per Montalt i Resurrecció è importante iniziare da una corretta analisi del testo di partenza dal punto di vista traduttologico: analisi dei contenuti (*ideacional*), analisi del registro (*interpersonal*), analisi testuale (*textual*). In particolare l'ultimo aspetto riveste un'importanza predominante nell'impostazione di Montalt: il traduttore deve conoscere le convenzioni dei generi testuali che

traduce, poiché ciascun genere possiede determinati obiettivi comunicativi, e deve comprendere aspetti come la struttura e l'organizzazione delle informazioni, oltre al contenuto e alla terminologia. Nell'ambito tecnico-scientifico Montalt individua alcuni generi tipici che svolgono una determinata funzione sociale e realizzano tre principali propositi retorici: dare istruzioni, esporre informazioni, convincere.

Secondo Montalt i Resurrecció la traduzione tecnico-scientifica si caratterizza per il campo tematico e il grado di specializzazione, la terminologia e altre unità di conoscenza specializzata. Altri aspetti caratterizzanti sono: l'esistenza di fonti di documentazione specifiche delle discipline tecniche e scientifiche, la necessità di consultare testi paralleli e glossari, la prevalenza degli obiettivi di veridicità, precisione, concisione, chiarezza, fluidità, la scarsa qualità dei testi di partenza da un punto di vista linguistico, la necessità di consultare esperti della materia e l'alta frequenza del lavoro di gruppo con altri traduttori.

Montalt i Resurrecció descrive poi il processo di traduzione da un punto di vista esterno e interno. Dal punto di vista esterno, vengono individuate le fasi del processo traduttivo dall'assegnazione dell'incarico di traduzione alla consegna della traduzione stessa, includendo l'emissione della fattura corrispondente. Dal punto di vista interno, presenta i processi cognitivi che il traduttore realizza per risolvere i problemi di traduzione di diversa natura: concettuali, terminologici, grammaticali, stilistici, comunicativi o tecnologici.

Tra le fasi del processo traduttivo, l'autore si sofferma sulle fasi di comprensione, documentazione e revisione. Per la fase di comprensione propone una serie di attività di supporto, quali identificare le idee chiave, fare un riassunto, fare una mappa concettuale, esplicitare l'organizzazione delle informazioni usando la parafrasi, ecc. Per la fase di documentazione individua le situazioni in cui il traduttore può avere necessità di approfondire le sue conoscenze, segnalando le fonti di documentazione e alcune strategie di ricerca efficaci. Infine dà alcune indicazioni per realizzare la revisione e correzione di stile della traduzione.

La proposta didattica per la traduzione tecnico-scientifica di Montalt si presenta come un manuale che espone le tematiche relative alla traduzione di testi tecnico-scientifici da un punto di vista teorico-concettuale, accompagnando le riflessioni con alcune proposte di attività o di lettura. Pur non trattandosi di una proposta didattica completa, le premesse concettuali e gli stimoli di riflessione sulla natura della traduzione dei testi tecnico-scientifici sono esaustivi e puntuali, fornendo una cornice rigorosa per la progettazione di proposte didattiche concrete in questo ambito.

4.2 La didattica della traduzione economico-giuridica

La traduzione di testi provenienti dagli ambiti economico e giuridico presenta un grado di complessità maggiore, derivato in primo luogo dalla complessità concettuale degli ambiti tematici di riferimento.

Come avviene per la traduzione tecnico-scientifica, anche nella traduzione economico-giuridica i testi appartengono a determinati generi più o meno convenzionali, la cui funzione dominante varia a seconda della situazione comunicativa. Genericamente Borja Albi (2007b) definisce generi giuridici quelli generati nella creazione, diffusione e ricerca del diritto e che nel tempo si sono cristallizzati attraverso testi stereotipati e ripetitivi. A differenza di altri campi del sapere, quali la medicina dove si usano forme testuali più aperte e meno vincolate, in ambito giuridico l'elevato grado di convenzionalità dei testi consente un approccio efficace dal punto di vista della teoria dei generi testuali per la traduzione, che presenteremo nel prossimo capitolo.

In occasione del Simposio di Traduzione dallo spagnolo all'inglese tenutosi presso l'Università di Salford nel marzo 1996, Borja Albi ha presentato una proposta didattica per la traduzione giuridica dal titolo *La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales*.

In essa Borja Albi riflette sulla crescente mobilità dei cittadini e delle attività commerciali, che ha portato a un notevole aumento della richiesta di traduzioni in ambito giuridico ed economico, e sul fatto che la traduzione giuridica richiede una formazione specifica, che attualmente pochi traduttori posseggono. Sottolinea anche che è limitante affrontare la questione della traduzione specializzata unicamente dal punto di vista della terminologia, mentre sono altri gli aspetti su cui focalizzare l'attenzione dal punto di vista del funzionamento testuale, ovvero il campo tematico e la classificazione per generi testuali.

Per poter dare una definizione di traduzione giuridica, Borja Albi si richiama alla classificazione della traduzione proposta da Hurtado Albir (1996a), basata sul funzionamento del testo originale, le modalità di traduzione, la natura della traduzione, la direzionalità e i metodi di traduzione. Il funzionamento del testo originale può essere studiato da diverse prospettive: dalla linguistica alla sociolinguistica, dall'analisi del discorso alla teoria degli atti linguistici. Da una prospettiva linguistica, un testo legale presenta caratteristiche lessicali e morfosintattiche distintive che lo differenziano da altri tipi di testo. Da una prospettiva sociolinguistica, i testi giuridici sono la manifestazione di una determinata ideologia che mira a mantenere lo stato di potere. Dalla prospettiva della teoria degli atti linguistici, i testi legali si caratterizzano per il loro valore interlocutorio.

Borja Albi propone una caratterizzazione dei testi giuridici in base a: campo tematico, modo, tono, funzione.

In quanto al campo tematico, la traduzione giuridica si occupa genericamente di testi legali, ovvero dei testi che si producono in relazione alla disciplina del diritto. L'autrice sottolinea come i testi giuridici siano quelli con meno ibridazione, soddisfacendo le aspettative del lettore sia rispetto al campo tematico, sia rispetto a struttura, stile, lessico e convenzioni testuali. Tuttavia, data la natura del testo giuridico, spesso accade che vi siano sovrapposizioni tra campi tematici diversi: si pensi, ad esempio, a un contratto di compravendita di macchinari industriali, dove è impossibile separare i concetti puramente giuridici da concetti mercantili, commerciali o amministrativi. Vi sono poi anche testi che non appartengono assolutamente al campo tematico del diritto, ma che possono avere decise implicazioni legali: si pensi, ad esempio, a un rapporto medico che viene utilizzato come prova in un giudizio. Borja Albi a questo proposito distingue fra traduzione giurata e traduzione giuridica: nella prima rientrerebbero anche quei testi che non presentano un campo tematico giuridico ma che hanno appunto implicazioni legali, richiedendo l'intervento del traduttore come pubblico ufficiale che certifica la veridicità e fedeltà della traduzione.

Quanto al modo e al tono, i testi legali possono essere orali, ad esempio la dichiarazione di un testimone o gli interventi degli avvocati in tribunale; scritti, ad esempio una procura o un documento giudiziario; scritti per essere letti; orali per essere registrati, ad esempio la registrazione della dichiarazione di un imputato. Possono essere altamente formali o formali con elementi rituali, si pensi, ad esempio, alle formule di promulgazione delle leggi.

Per quel che concerne la funzione, infine, Borja Albi sottolinea la natura multifunzionale dei testi giuridici: ciascun testo legale presenta una funzione predominante accanto ad altre secondarie. La funzione più frequente nei testi giuridici è quella istruttiva o esortativa (leggi, contratti, decreti, ecc.) ma sono presenti anche la funzione espositiva (ad esempio, i motivi in fatto di una sentenza) e quella argomentativa (si pensi alle sentenze e ai testi di dottrina). Il testo multifunzionale per eccellenza è rappresentato proprio dalla sentenza: il preambolo, i motivi in fatto e lo svolgimento del processo realizzano una funzione espositiva, mentre i motivi in diritto svolgono una funzione argomentativa e il dispositivo una funzione istruttiva. La funzione principale della sentenza rimane tuttavia quella istruttiva, poiché lo scopo di questo genere testuale è quello di indicare l'esecuzione di una condanna, il pagamento di una multa o la realizzazione di una determinata azione, anche se quantitativamente il dispositivo occupa appena poche righe.

La seconda variabile indicata da Hurtado Albir per la classificazione della traduzione è la modalità: traduzione scritta, interpretazione e traduzione a vista. La modalità scritta è quella predominante nella traduzione giuridica, pur essendo anche l'interpretazione, tanto quella simultanea quanto quella consecutiva, frequente particolarmente nelle zone geografiche di frontiera come la California o in quelle bilingui come il Canada, mentre la traduzione a vista è utilizzata nei tribunali e negli studi notarili per rendere comprensibili a tutte le parti atti, prove e documenti.

Relativamente alla natura della traduzione, la traduzione giuridica è una traduzione professionale che ha fine in se stessa; ricordiamo che nel caso della didattica della traduzione specializzata, evidentemente, la traduzione ha obiettivi pedagogici per cui si tratta di traduzione con fini utilitari.

Per quel che riguarda la direzionalità, secondo Borja Albi nella traduzione giuridica dovrebbe prevalere la traduzione verso la lingua madre del traduttore, anche se la realtà del mercato del lavoro spesso non differenzia fra traduzione attiva e traduzione passiva, imponendo ai traduttori una flessibilità e versatilità non sempre in accordo con criteri ed esigenze di qualità nella traduzione.

L'ultima variabile individuata da Hurtado Albir è il metodo di traduzione, che dipende prima di tutto dalla funzione della traduzione stessa: nel caso di un contratto, ad esempio, la pratica professionale mostra che il traduttore non potrà adattare liberamente il testo alle convenzioni del genere nella lingua di arrivo, poiché deve essere garantita alle parti una perfetta simmetria strutturale tra i due testi; allo stesso modo, particolare attenzione dovrà essere posta nella traduzione dei nomi di istituzioni e organismi affinché una possibile retrotraduzione consenta di identificare senza difficoltà i termini originali. Per la traduzione di saggistica, invece, o anche nella sezione argomentativa di una sentenza, il traduttore è meno vincolato e può ricorrere a un metodo traduttivo meno rigido. All'interno del metodo traduttivo, poi, il traduttore giuridico applica strategie e tecniche diverse, combinandole tra loro a seconda del problema di traduzione puntuale e in funzione della situazione comunicativa concreta (grado di corrispondenza dei sistemi giuridici, argomento trattato, destinatario, funzione della traduzione, ecc.): equivalenza formale, funzionale, dinamica, traduzione dei riferimenti culturali, ecc.

La proposta didattica per l'insegnamento della traduzione giuridica di Borja Albi si articola secondo i diversi obiettivi generali di apprendimento: conoscenza del funzionamento del mercato del lavoro; padronanza del campo tematico; classificazione dei testi legali in generi e sottogeneri; padronanza delle fonti di documentazione; padronanza della terminologia giuridica; riformulazione nella

lingua di arrivo dei generi selezionati. Ciascun obiettivo generale si declina secondo obiettivi specifici di apprendimento.

Come metodologia di lavoro Borja Albi individua nell'*enfoque por tareas* il metodo più appropriato per strutturare i contenuti e consentire un apprendimento significativo e attivo da parte dei discenti.

Ricordiamo che la proposta di Borja Albi si riferisce a testi scritti che richiedono una traduzione scritta dall'inglese allo spagnolo, nei quali sono predominanti il campo tematico del diritto e la funzione della traduzione professionale, e si rivolge a studenti di livello avanzato, corrispondente al grado della formazione magistrale italiana.

Esaminiamo più nel dettaglio la proposta dell'autrice.

Il primo obiettivo di apprendimento è relativo alla conoscenza del mercato del lavoro. L'importanza di questo obiettivo di introduzione alla traduzione giuridica è dimostrata dalla sua forte valenza sul piano motivazionale per il legame tra la didattica della traduzione specializzata e il mercato del lavoro nel quale il discente è chiamato a spendere la sua formazione universitaria. Conoscendo fin dall'inizio le richieste professionali, il discente è motivato a organizzare al meglio il proprio apprendimento non solo del corso specifico di traduzione specializzata, bensì dell'intero percorso di studi che deve ancora completare. Al suo interno si individuano gli obiettivi specifici relativi alla conoscenza dell'ambito di attività del traduttore giuridico, del valore legale delle traduzioni giuridiche e delle differenze tra le figure del traduttore giuridico e del traduttore giurato nei paesi delle lingue di lavoro, della responsabilità che deriva dall'asseverazione di una traduzione, delle tariffe per i diversi incarichi di traduzione, delle richieste dei committenti in termini di qualità, velocità, risoluzione dei problemi, buona presentazione, padronanza degli strumenti informatici a supporto della traduzione, padronanza dei sistemi di comunicazione (fax, posta elettronica, ecc.) e del livello di conoscenze richiesto per tradurre i diversi testi giuridici.

Per raggiungere l'obiettivo generale e in particolare gli obiettivi specifici, Borja Albi propone la tecnica del caso: un incarico di traduzione che consenta di affrontare concretamente tutti gli aspetti individuati dagli obiettivi specifici di apprendimento, utilizzando un testo autentico come testo di lavoro e un questionario per riflettere sui punti indicati.

Il secondo obiettivo di apprendimento è relativo alla padronanza del campo tematico. È un obiettivo importante per la complessità concettuale dei testi legali e le differenze tra i sistemi giuridici dei diversi paesi, che a volte rendono difficile o addirittura impossibile trovare equivalenze. Il linguaggio giuridico è tradizionalmente considerato un linguaggio complesso, non solo per gli aspetti

puramente linguistici quanto piuttosto per gli aspetti pragmatici che lo contestualizzano, ovvero la struttura concettuale complessa soggiacente che impone una forma espressiva sofisticata. Allo stesso modo, la mancanza di equivalenze reali tra i sistemi legali dei diversi paesi rende indispensabile un'approfondita conoscenza degli ordinamenti giuridici che la traduzione, in quanto atto di comunicazione interculturale, mette in contatto. Solo in questo modo, infatti, il traduttore può avanzare delle proposte di equivalenze, mai facili né automatiche, tenuto conto delle conseguenze legali che una determinata soluzione traduttiva può avere.

Considerando che il traduttore giuridico rispetto al giurista specializzato necessita di conoscenze di tipo utilitaristico, delimitate in base agli obiettivi concreti dell'incarico di traduzione, Borja Albi propone quattro tipi di attività per il raggiungimento degli obiettivi specifici: seguire seminari e dibattiti tenuti da docenti della facoltà di Diritto, realizzare individualmente due lavori monografici di approfondimento su tematiche legate ai testi di lavoro e leggere la bibliografia di diritto comparato indicata, visionare materiale audiovisivo di argomento legale (ad esempio, reportage) ed eseguire una serie di esercitazioni finalizzate a sensibilizzare gli studenti mediante ricerche individuali e dibattiti in classe sulle principali problematiche legate alla traduzione giuridica (in particolare, mancanza di equivalenze tra gli ordinamenti giuridici, falsi amici, nomi di istituzioni e organi ufficiali).

Il terzo obiettivo di apprendimento riguarda la classificazione dei testi legali in generi e sottogeneri. Per Borja Albi è fondamentale che lo studente disponga di uno schema di classificazione che comprenda la maggior parte dei documenti legali in modo tale da poter sistematizzare il lavoro di traduzione. A tale scopo è efficace la classificazione secondo i generi testuali, intendendo per genere una categoria che i parlanti di una lingua possono riconoscere in base alla forma esteriore e alle situazioni d'uso (ad esempio, contratto, procura, testamento, ecc.).

Per raggiungere questo obiettivo, Borja Albi propone un'attività di ricerca e classificazione di documenti nelle lingue di lavoro, grazie alla quale gli studenti dovranno essere in grado di riconoscere i generi legali e suddividere i testi di lavoro selezionati per il corso in base allo schema di classificazione proposto. Per tutta la durata del corso, poi, gli studenti dovranno raccogliere altri documenti per completare lo schema in ciascuna parte e costruire gradualmente una vera e propria banca dati contenente documenti tipo nelle lingue di lavoro, organizzandola secondo criteri adeguati; per fare questo si prevede che essi potranno utilizzare non soltanto la rete, ma anche i modelli di documenti e rivolgersi a parenti, amici, studi di avvocati, ecc.

Il quarto obiettivo di apprendimento è relativo alla padronanza delle fonti di documentazione e si articola nei seguenti obiettivi specifici: conoscere le fonti; sapere accedere e consultare le fonti in modo efficace; sapere quando è necessario consultare ciascuna fonte. La documentazione è fondamentale prima di affrontare una traduzione: opere lessicografiche (dizionari generali monolingui e bilingui); opere non lessicografiche (enciclopedie tematiche, monografie, riviste giuridiche, modelli, documentazione del cliente); consulenza di esperti. Un'attività utile a questo proposito è, dato un testo di lavoro, cercare testi paralleli, che trattino dello stesso argomento e svolgano una funzione simile a quella del testo di partenza, e una monografia sull'argomento proposto in una rivista specializzata.

Il quinto obiettivo riferito alla padronanza della terminologia giuridica si articola nei seguenti obiettivi specifici: acquisire tecniche e strategie per costruire un vocabolario giuridico sistematico; creare schede terminologiche adeguate alle necessità di un traduttore giuridico, contenenti, tra le altre, informazioni sul ramo del diritto e sul genere del testo originale; creare una banca dati terminologica a partire dai testi di lavoro. Una delle attività proposte consiste nell'individuare in un testo di lavoro i termini significativi e cercarne il significato nelle opere lessicografiche a disposizione o nelle banche dati terminologiche come IATE, consultare degli esperti sui termini non trovati, creare delle schede terminologiche bilingui utilizzando un programma di gestione terminologica.

Infine, l'ultimo obiettivo relativo alla riformulazione dei generi testuali nella lingua di arrivo richiede l'applicazione delle competenze acquisite nei precedenti obiettivi e si articola nei seguenti obiettivi specifici: saper comprendere il linguaggio giuridico del testo di partenza; saper utilizzare il linguaggio giuridico nella lingua di arrivo; saper riformulare, nella lingua di arrivo, i generi legali studiati durante il corso risolvendo i problemi di equivalenza in maniera dinamica. Per il primo degli obiettivi specifici qui indicati Borja Albi propone alcune attività finalizzate al riconoscimento e all'analisi delle strutture sintattiche proprie del linguaggio giuridico e degli elementi che garantiscono la coesione e la coerenza testuali tipiche dei diversi generi legali presentati. Per il secondo degli obiettivi specifici, propone la lettura di libri e riviste di diritto contenenti modelli di testi giuridici, nonché esercizi finalizzati a sviluppare l'abilità di redazione dei testi giuridici nella lingua di arrivo. Infine, l'ultimo obiettivo specifico richiede che gli studenti si confrontino con esercizi di traduzione vera e propria di diversi generi giuridici. Utilizzando l'impostazione dell'*enfoque por tareas* si propongono attività finalizzate allo sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze acquisite nelle precedenti fasi di studio. In questa fase è quindi fondamentale la selezione

dei testi di lavoro, che dovranno il più possibile rispecchiare gli argomenti già trattati e offrire generi testuali il più possibile paralleli rispetto ai corrispondenti generi testuali nella lingua di arrivo, con pochi problemi di natura concettuale o linguistica (contratti, procure, sentenze, ecc.).

La finalità di tutte le attività proposte è che, alla fine del corso, gli studenti abbiano acquisito competenze e conoscenze relativamente alla funzione dei generi giuridici, alla struttura abituale, alla fraseologia che utilizzano, alla terminologia specifica e che dispongano di una banca dati di documenti tipo tradotti che saranno particolarmente utili nella futura pratica professionale.

Questa proposta didattica di Borja Albi per la traduzione giuridica è una proposta completa, che tiene conto della natura dei testi legali, inserendo attività ed esercitazioni sui generi tipici in chiave contrastiva, e delle competenze che caratterizzano il traduttore giuridico professionista, prevedendo attività di documentazione e organizzazione delle informazioni mediante le nuove tecnologie, tra cui la predisposizione di una banca dati di generi legali tipo, la creazione di schede terminologiche e l'accesso alla bibliografia specializzata. Accanto al valore contenutistico della proposta didattica qui presentata ne sottolineiamo il valore pedagogico, poiché attraverso l'*enfoque por tareas* contribuisce a rendere significativo l'apprendimento per il discente, proponendo attività ed esercitazioni che ne favoriscono l'autonomia e l'acquisizione di un metodo di lavoro applicabile nella futura pratica professionale.

Nel lavoro coordinato da Hurtado Albir *Enseñar a traducir*, oltre alla proposta didattica per la traduzione tecnica di Gamero Pérez e Hurtado Albir per la traduzione tecnico-scientifica, è presente la proposta didattica per la traduzione giuridica di Borja Albi e Hurtado Albir, che riguarda la traduzione giuridica scritta nella combinazione linguistica inglese-spagnolo.

Le due autrici riprendono gli aspetti caratteristici della traduzione giuridica (la rilevanza del campo tematico, la complessità concettuale dei testi legali, dovuta alla complessità dei contesti pragmatici, e le differenze tra i sistemi giuridici, che rendono complessa la ricerca di equivalenze traduttive), mettendo l'accento sulle implicazioni legali di questo tipo di traduzione e dunque sul concetto di fedeltà al testo originale. Come già rilevato, si richiama particolare attenzione sulla presenza di convenzioni di genere fisse e ricorrenti, che il traduttore deve conoscere e saper applicare nella propria attività. Per questo motivo le due autrici sottolineano l'importanza di disporre di un buon sistema di gestione dei documenti e delle informazioni, che consenta un riutilizzo, in incarichi di traduzione successivi, delle informazioni di natura concettuale, terminologica e di genere già raccolte.

La finalità della didattica della traduzione giuridica è che i discenti siano in grado di tradurre testi che abbiano come campo tematico il campo del diritto, rispettando le convenzioni del genere testuale e applicando strategie e tecniche adeguate all'incarico di traduzione. Gli obiettivi generali saranno quindi conoscere gli aspetti professionali della traduzione giuridica, assimilarne i principi metodologici e saper tradurre i generi giuridici.

La proposta didattica di Borja Albi e Hurtado Albir si struttura per obiettivi di apprendimento generali, specifici e intermedi, confermando l'impianto metodologico ispirato all'*enfoque por tareas* già presente nella proposta di Borja Albi (1996). Allo stesso modo le due autrici confermano l'importanza della progressione dell'insegnamento e del grado di difficoltà dei testi di lavoro, proponendo esercitazioni e attività dapprima con generi giuridici che presentino parallelismi rispetto ai corrispondenti testi nella lingua di arrivo, che non contengano problemi concettuali o linguistici complessi e che vertano su argomenti già noti agli studenti e, solo successivamente, con generi specializzati via via più complessi (ad esempio, da certificati accademici a frammenti di manuali, a dichiarazioni giurate, a contratti, procure, testamenti, sentenze, ad atti costitutivi, contratti di *future & options*, ecc.).

Rispetto alla proposta di Borja Albi (1996) gli obiettivi di apprendimento specifici sono molto dettagliati ed esaustivi, consentendo la progettazione di percorsi didattici mirati, adattabili a diversi contesti di apprendimento e insegnamento per diverse combinazioni linguistiche.

In *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español* (2007a) Borja Albi organizza il corso di traduzione specializzata dall'inglese allo spagnolo di testi giuridici e amministrativi presso l'Universitat Jaume I di Castelló.

Si tratta di un corso avanzato di specializzazione nella traduzione giuridica: gli studenti possiedono già una solida base metodologica di traduzione generale, un livello avanzato di conoscenza della lingua di partenza e una padronanza perfetta della lingua di arrivo. Borja Albi indica come prerequisiti anche la conoscenza del linguaggio giuridico, economico e amministrativo.

La finalità del manuale è di mettere in grado gli studenti di affrontare la traduzione di testi provenienti dal campo tematico del diritto rispettando le convenzioni del genere e applicando le strategie e le tecniche adeguate all'incarico di traduzione. Per fare questo si individuano le tre grandi aree formative: acquisizione delle conoscenze sulla traduzione giuridica e il diritto; acquisizione delle abilità e competenze di documentazione, uso delle nuove tecnologie e redazione e revisione delle traduzioni; sviluppo di atteggiamenti e valori etici relativi alla figura professionale e al ruolo del traduttore giuridico e giurato nella società.

Il manuale è composto da due volumi: il manuale dell'alunno e la guida del professore (o dell'alunno autodidatta), che contiene le soluzioni e i suggerimenti per lo svolgimento delle attività ed esercitazioni presentate nel manuale. Propongono dieci unità didattiche strutturate sulla base dell'*enfoque por tareas*, contenenti l'indicazione degli obiettivi di apprendimento, contenuti, attività da svolgere (*tareas*) e materiali.

Come già ripetuto in più momenti, l'*enfoque por tareas* applicato alla traduzione si presta particolarmente alla natura della traduzione che è un saper fare, non un sapere dichiarativo, e promuove l'autonomia del discente nell'apprendimento, sviluppando un atteggiamento fondamentale che lo dovrà accompagnare una volta entrato nel mondo del lavoro. Questo approccio didattico è particolarmente indicato perché rispetta lo stile di apprendimento di ciascun discente e concepisce la figura del docente come facilitatore di attività significative per il discente.

Le attività proposte hanno lo scopo di far conoscere allo studente i sistemi giuridici e la professione, distinguendo tra le figure del traduttore giuridico e del traduttore giurato (obiettivi professionali), di fargli sviluppare un'efficace metodologia di lavoro e di documentazione concettuale e testuale (obiettivi metodologici) e di fargli conoscere i generi legali (obiettivi testuali).

Oltre all'obiettivo generale di conoscenza, che si articola in molteplici obiettivi specifici, lungo l'intero percorso di insegnamento-apprendimento devono essere sviluppate abilità e competenze (competenze metodologiche, che includono la comprensione del metodo di lavoro che consentirà ai futuri traduttori di essere dei professionisti informati sul proprio campo di specializzazione; competenze professionali, che si riferiscono allo sviluppo di abilità per la risoluzione di problemi; abilità pratiche per la traduzione dei diversi generi giuridici), nonché atteggiamenti relazionati con la socializzazione professionale (scetticismo, che contribuisce a evitare gli atteggiamenti dogmatici e le conclusioni categoriche; responsabilità etiche e sociali, che richiedono la conoscenza dei modelli teorici e delle norme etiche relativi alla traduzione giuridica; capacità di collaborare e lavorare in team e di adattarsi alle esigenze di formazione continua imposta dalla società).

La proposta didattica di Borja Albi per la traduzione giuridica si precisa e arricchisce rispetto alla precedente proposta della stessa autrice (1996), colmando un vuoto importante nella letteratura sulla didattica della traduzione specializzata. La chiarezza espositiva degli obiettivi di apprendimento, in funzione dell'individuazione degli elementi che costituiscono la competenza traduttiva specifica per il traduttore giuridico, consente all'autrice di proporre attività ed esercitazioni

ni mirate, utilizzando materiali autentici provenienti dalla pratica professionale, propria o di colleghi, e modalità di lavoro analoghe a quelle individuate nella stessa pratica professionale. Tanto le attività ed esercitazioni proposte quanto le soluzioni fornite sono da intendersi come esempi, adattabili alle esigenze didattiche concrete. La proposta di Borja Albi, tuttavia, non prevede esplicitamente la fase della valutazione, speculare rispetto all'individuazione degli obiettivi di apprendimento e fondamentale per monitorare il processo di apprendimento e di insegnamento.

La proposta didattica per la traduzione di testi economici e giuridici di Cánovas, Cotoner e Godayol è contenuta in *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada* (2003, pp. 90-107). Le attività proposte tramite l'*enfoque por tareas* hanno come finalità quella di coprire l'intero processo della traduzione, dall'analisi del contesto di traduzione allo studio dei modelli testuali, passando attraverso la terminologia specializzata.

Per fare questo si suddivide in tre *tareas*, che a loro volta prevedono la realizzazione di diverse attività. La prima *tarea* ha lo scopo di far familiarizzare gli studenti con alcuni settori della traduzione economica e giuridica e di far loro acquisire le risorse per documentarsi su aspetti concreti, legati a possibili incarichi di traduzione. La seconda *tarea* ha lo scopo di fare acquisire agli studenti la padronanza della terminologia specializzata e delle equivalenze nelle lingue di lavoro attraverso la realizzazione di attività centrate sull'uso di testi paralleli, la creazione di schede terminologiche, l'uso di glossari e banche dati. L'ultima *tarea* è incentrata sui testi amministrativi, che rappresentano una tipologia testuale ben definita.

Questa proposta didattica si limita alla tipologia dei testi amministrativi, senza indicare una precisa progressione dei contenuti. Nella definizione degli obiettivi di apprendimento in alcuni casi questi si confondono con l'enumerazione delle attività finalizzate al loro raggiungimento. Relativamente alla fase di valutazione non si prevedono esplicitamente attività di valutazione formativa o sommativa, se non in termini molto generali. Tuttavia va riconosciuto a questo lavoro il merito di una proposta didattica in un ambito dove queste sono estremamente scarse.

L'ultima proposta didattica che presentiamo è quella di Cánovas per la traduzione di testi economici, presentata al *VI Congreso Internacional de Traducción y de Interpretación: Enseñanza a distancia de traducción y lenguas*, organizzato dall'Universitat Autònoma de Barcelona dal 10 al 12 maggio 2004. Riguarda la combinazione linguistica inglese-spagnolo e si sviluppa in parte in presenza e in parte in un ambiente virtuale.

Gli obiettivi di apprendimento si dividono in obiettivi di conoscenza, relativamente al campo tematico dell'economia; obiettivi metodologici, relativamente allo sviluppo di strategie per la risoluzione di problemi terminologici e testuali, all'uso delle nuove tecnologie per la traduzione e alla promozione dell'autonomia anche rispetto al momento della valutazione; obiettivi affettivi, relativamente allo sviluppo di dinamiche di apprendimento collaborativo che stimolino sentimenti positivi come l'autostima e la fiducia.

La metodologia alla base di questa proposta didattica si richiama al costruttivismo sociale, favorendo l'interazione tra i discenti in un ambiente che stimola l'autonomia e si avvicina alle dinamiche del mondo professionale. Il docente si configura come un facilitatore dei processi di formazione degli studenti.

Dal punto di vista della struttura, la proposta didattica si articola in quattro moduli che prevedono una serie di attività ed esercitazioni e che non necessariamente devono essere svolti in maniera sequenziale. Il primo modulo ha come finalità l'analisi del campo tematico dell'economia attraverso l'elaborazione di una raccolta di articoli su un ambito specifico, introdotta da una presentazione ragionata che motivi la selezione e contenente anche la traduzione di una parte, il commento alla traduzione e un glossario. Questo lavoro si svolge in gruppi di due-quattro studenti e si realizza mediante l'utilizzo di una piattaforma virtuale (BSCW) e del programma di traduzione assistita *Wordfast*. Il secondo e il terzo modulo hanno lo scopo di potenziare la pratica della traduzione specializzata e il lavoro con i glossari terminologici su testi proposti dal docente. Il quarto modulo, infine, prevede la valutazione delle traduzioni effettuate nei precedenti due moduli con l'intervento attivo di tutti i discenti oltre che del docente, mediante una griglia di valutazione predisposta dal docente. In questa fase si valutano tanto le traduzioni proposte dagli studenti quanto il corso progettato dal docente, mediante questionari (uno previo e uno finale), un forum e un diario di bordo che riporta le osservazioni del docente.

La proposta didattica di Cánovas si configura come un ponte tra la formazione accademica e l'entrata nel mondo professionale in virtù della modalità di lavoro privilegiata, che stimola l'autonomia e la collaborazione tra pari nell'apprendimento e nella valutazione degli apprendimenti. Nei limiti del lavoro non sono precisate nel dettaglio le attività e le esercitazioni proposte, né si indica una progressione dei testi di lavoro o degli obiettivi di apprendimento. Riteniamo tuttavia di notevole interesse la proposta di un metodo di lavoro che prepari gli studenti alla pratica professionale, utilizzando strumenti informatici e modalità di apprendimento autonomo e continuo.

4.3 Considerazioni finali sulle proposte didattiche per la traduzione specializzata

Le proposte didattiche illustrate in questo capitolo per la traduzione specializzata tecnico-scientifica ed economico-giuridica hanno in comune la concezione della natura della traduzione e dei testi, nonché la metodologia alla base dell'organizzazione dell'attività formativa.

La traduzione specializzata si concepisce come una traduzione di servizio, ovvero un servizio di traduzione che deve essere realizzato tenendo conto delle richieste dell'incarico di traduzione. I testi si caratterizzano per la predominanza del campo tematico, rendendo indispensabile la conoscenza passiva dell'argomento o disciplina interessati. La complessità concettuale sottostante i testi provenienti dai rispettivi ambiti specializzati si riflette a livello linguistico e testuale, per cui diventa fondamentale la conoscenza attiva e passiva e in chiave comparativa dei generi testuali prodotti negli ambiti specializzati. La formazione avviene preferibilmente secondo modalità di apprendimento collaborativo che stimolano l'autonomia del discente, utilizzando strumenti e modalità vicini alla futura pratica professionale. In questo senso gli strumenti di traduzione assistita, di gestione terminologica e generalmente di supporto all'attività traduttiva diventano parte integrante delle proposte didattiche, orientando i processi di documentazione, indispensabili per colmare le lacune di conoscenza tematica, terminologica e testuale, e di sistematizzazione delle conoscenze acquisite.

Un'ultima osservazione va dedicata al momento della valutazione, fondamentale per monitorare i processi di apprendimento, gli apprendimenti e la progettazione delle proposte didattiche stesse. Fatta eccezione per alcuni casi, la valutazione rappresenta ancora un momento confuso quando non completamente assente e, se presente, si concentra ancora essenzialmente sul risultato, senza rendere conto dei processi, se non in maniera indiretta. Come si chiede Mayoral (2001), infatti, la questione fondamentale cui dare risposta è se in un percorso formativo sia effettivamente possibile valutare la competenza traduttiva sulla base della realizzazione di un incarico di traduzione.

PARTE II

**INQUADRAMENTO
METODOLOGICO
E ANALITICO:
LA PROGETTAZIONE
PER LA DIDATTICA
DELLA TRADUZIONE
SPECIALIZZATA**

IL GENERE TESTUALE PER LA TRADUZIONE SPECIALIZZATA

Il concetto di genere testuale è centrale nel nostro lavoro, tuttavia non appena si varcano i confini dell'ambito letterario ci si accorge di come sia difficile definirne il significato. Presenteremo quindi una definizione della categoria di genere testuale, mettendola in relazione con l'attività traduttiva ed evidenziando l'opportunità di elaborare un percorso per la didattica della traduzione specializzata fondato sulla categoria del genere testuale specializzato.

5.1 Definizione di genere testuale

La comunicazione è un'attività umana che nasce da una motivazione concreta. La forma che assume la comunicazione dipende dalle intenzioni comunicative e dalla funzione dei testi. Nelle società sviluppate, tali situazioni pragmatiche si plasmano in strutture testuali convenzionali che denominiamo "generi testuali". Si tratta di realizzazioni testuali ripetitive, in cui si plasmano una selezione di contenuti, un modo di esporli, una retorica, una percezione del mondo e un obiettivo comunicativo, nonché una funzione specifica (Borja Albi 2007b, p. 3).

Come sottolinea Monzó Nebot (2003), il genere è un concetto interdisciplinare, nel quale si intersecano le dimensioni formale, cognitiva e culturale. Il genere è un atto di comunicazione di grado astratto, poiché è possibile tipizzarlo individuandone le caratteristiche distintive così come definite nell'uso dai membri di una determinata società in una determinata situazione comunicativa.

García Izquierdo (2005b) definisce i generi testuali degli ambiti specializzati come rappresentazioni prototipiche delle unità di comunicazione di una determinata comunità discorsiva.

I generi testuali possono essere considerati mezzi di socializzazione per il traduttore, poiché è grazie alla conoscenza e alla padronanza dei generi specializzati che il traduttore è in grado di operare in modo efficace nella società. Nella traduzione specializzata Monzó Nebot (2002) introduce anche il concetto di *transge-*

nera per riferirsi ai generi che hanno origine in situazioni di traduzione che non sono la somma delle convenzioni di genere del sistema della lingua di partenza e dell'equivalente della lingua di arrivo, ma nascono con peculiarità proprie.

Molti autori¹ hanno sottolineato l'importanza di individuare gli aspetti convenzionali delle diverse manifestazioni testuali delle lingue e il genere sembra essere una categoria estremamente utile ed efficace per la sistematizzazione di tali convenzioni. Il genere testuale, tuttavia, non è solo un concetto semiotico, un segno di una cultura, una categoria statica; esso è dinamico e ibrido, per questo non è semplice delimitare con precisione un genere dall'altro (García Izquierdo 2002).

5.2 Utilità del concetto di genere per la traduzione

Applichiamo dunque queste riflessioni sugli elementi che configurano il genere testuale alla didattica della traduzione specializzata.

Monzó Nebot (2003) sostiene fermamente l'utilità dei generi nella formazione del traduttore specializzato, prendendo come base i processi di apprendimento della cultura così come spiegati dalle correnti culturale e cognitiva dell'antropologia. Il genere testuale è un'interfaccia tra il testo di partenza e il testo di arrivo e rappresenta il contenitore nel quale convergono tutti gli aspetti linguistici e culturali delle comunità in contatto. Ecco perché García Izquierdo (2005b) sostiene che il concetto di genere testuale nell'ambito della comunicazione specializzata è applicabile tanto alla formazione quanto alla pratica professionale, attraverso l'impiego di strumenti informatici per la consultazione testuale, concettuale, terminologica e linguistica.

Anche Ezpeleta Piorno e Gamero Pérez (2004) sostengono che il concetto di genere consente di avvicinarsi ai testi in un'ottica particolarmente produttiva nel caso della traduzione: dalla macroanalisi è possibile comprendere meglio gli atti comunicativi e il modo in cui le culture costruiscono i testi secondo determinati parametri stabiliti; dalla microanalisi è possibile riconoscere i codici e le norme che fanno dei generi un potente strumento di comprensione, redazione e traduzione dei testi che si producono nei diversi ambiti socio-professionali.

Anche Garofalo (2009) sottolinea come l'analisi degli elementi convenzionali del genere testuale nelle culture della lingua di partenza e di arrivo rappresenti uno strumento fondamentale per il traduttore, che gli consente di selezionare con consapevolezza la strategia traduttiva più opportuna e di mediare tra le necessità di fedeltà rispetto al testo di partenza e di equivalenza funzionale rispetto

alla cultura di arrivo. Allo stesso modo, l'analisi degli elementi convenzionali del genere testuale guida il traduttore nell'identificazione dei problemi di traduzione, che caratterizzano le diverse tipologie testuali.

A questo proposito è utile ricordare con García Izquierdo (2000a) che, in funzione del comportamento delle variabili del registro, vi sono generi molto statici, nei quali cioè la possibilità di scelta tra le dette variabili è limitata, e generi molto dinamici, dove le variabili del registro possono essere molte e diverse. Questo aspetto ha una rilevanza fondamentale ai fini della traduzione come didattica e come professione, poiché implica un grado di conoscenza elevato dei generi e del loro funzionamento testuale per consentirne una traduzione adeguata nelle diverse culture. Le convenzioni di ciascun genere testuale variano infatti da una cultura all'altra, poiché le diverse culture organizzano le idee in maniera differente (Bhatia 1993). La consapevolezza di questo aspetto da parte degli studenti di traduzione consente di acquisire un metodo di lavoro attento alla fase della documentazione previa sui generi testuali in chiave contrastiva.

La forma di ciascun genere specializzato è strettamente correlata alla funzione, al proposito comunicativo, tanto che se cambia la finalità comunicativa si produce un vero e proprio cambiamento del genere testuale, indipendentemente dal contenuto tematico.

Raccogliere, identificare, classificare e descrivere i generi testuali consente quindi di studiare i generi in modo sistematico ai fini dell'acquisizione della competenza di genere e di studiare i generi in chiave contrastiva nelle diverse culture delle lingue di lavoro.

5.3 Classificazione dei generi testuali: la proposta del gruppo GENTT

Il gruppo di ricerca GENTT (*Géneros textuales para la traducción*) opera presso il Dipartimento di traduzione e comunicazione dell'Universitat Jaume I di Castellón dal 2000, sotto la direzione di Isabel García Izquierdo ed è formato dai seguenti ricercatori: Amparo Alcina, Andreu Beltrán, Justine Brehm, Anabel Borja Albi, María Calzada, Vicent Montalt i Resurrecció, Esther Monzó Nebot, Silvia Gamero Pérez, Pilar Ezpeleta Piorno, Cristina García de Toro, Pilar Ordóñez, Ana Muñoz, Pilar Civera e Stephen Jennings.

Il lavoro del gruppo verte intorno all'applicazione del concetto di genere nel campo della traduzione e della didattica della traduzione ed è finalizzato all'elaborazione di un *corpus* comparabile di testi degli ambiti specializzati giuridico-amministrativo, medico e tecnico nelle lingue spagnolo, catalano, inglese

se e tedesco, ampliabile ad altre lingue, allo scopo di individuare le regolarità nel comportamento dei diversi testi e stabilire quindi generi e sottogeneri, con i quali creare un'enciclopedia elettronica dei generi specializzati in grado di fornire informazioni in un formato di facile consultazione per la ricerca e la didattica. Il valore aggiunto del lavoro di ricerca del gruppo GENTT sta nel costante collegamento tra ricerca e pratica didattica secondo il noto principio della ricerca-azione (Latorre, Del Rincón, Arnal, 2005), poiché il genere testuale specializzato rappresenta una base fondamentale su cui si può costruire l'edificio delle conoscenze linguistiche ed extralinguistiche che gli studenti di traduzione acquisiscono nel loro percorso di formazione e che costituiranno una parte decisiva della loro competenza come professionisti.

Il gruppo GENTT concepisce il genere come una categoria dinamica che cambia in funzione dei parametri socio-professionali e culturali all'interno di ciascun ambito di specializzazione. Da queste premesse propone un *corpus* "genologico" strutturato gerarchicamente come segue:

> Macrogenere

>> Genere

>>> Sottogenere

La categoria macrogenere, introdotta dal segno >, non corrisponde a nessuna realtà concreta, si tratta solo di un'etichetta di valore tassonomico che ha la funzione di racchiudere le realizzazioni concrete dei generi che hanno in comune una stessa funzione dominante. La categoria genere, introdotta dal segno >>, è la vera protagonista della classificazione (ad esempio, cartella clinica, manuale di istruzioni, articolo di opinione, ecc.). La categoria sottogenere, introdotta dal segno >>>, rappresenta il livello di manifestazione concreta del genere cui appartiene (ad esempio, consenso informato, elettrocardiogramma, ecc.).

GENTT propone quindi una serie di alberi dei generi per gli ambiti specializzati giuridico-amministrativo, medico e tecnico. L'albero del campo tecnico comprende un numero molto inferiore di generi rispetto a quello del campo giuridico. Il lavoro di catalogazione e organizzazione, tuttavia, è in continua evoluzione, per cui non si può affermare che gli alberi siano esaustivi né tanto meno statici.

Come è intuitivo, nel momento in cui si mettono a confronto gli alberi dei generi elaborati per ciascuna lingua in ciascun ambito specializzato, ci si troverà ad affrontare una difficoltà in alcuni casi insormontabile: la mancata corrispondenza tra gli alberi dei generi nelle diverse lingue e culture. Quanto più l'ambito è condizionato e determinato culturalmente, come nel caso del campo giuridico, tanto più sarà difficile abbinare i generi specializzati; mentre sarà più sempli-

ce raggiungere la corrispondenza cercata negli ambiti tecnico e medico, poiché trattano di universali relativamente slegati dal condizionamento culturale.

La banca dati che raccoglie i testi e le traduzioni specializzati si configura come una vera e propria enciclopedia elettronica consultabile in rete, previa registrazione su invito, tramite una maschera di ricerca che consente di selezionare i documenti, impostando uno o più criteri (codice, titolo, autore, fonte, *status*, anno di pubblicazione, genere, sistema legale, paese, tipo testuale, campo tematico, lingua). Una volta disponibile il risultato della ricerca, è possibile consultare a uno a uno i documenti selezionati, dei quali vengono date informazioni anche relativamente alla frequenza delle parole chiave e alle concordanze.

La linea di ricerca del gruppo GENTT sui generi testuali per la traduzione ci sembra estremamente feconda ai fini didattici, come illustreremo nelle esemplificazioni proposte per la didattica della traduzione specializzata del prossimo e ultimo capitolo del presente lavoro.

5.4 Analisi del discorso mediante il genere specializzato

Abbiamo visto che il genere è un concetto multidimensionale che include tre prospettive tra loro complementari: la prospettiva socio-comunicativa, che prende in considerazione lo spazio dei partecipanti e le relazioni che si stabiliscono tra loro, nonché le azioni che questi realizzano; la prospettiva formale, ossia gli elementi convenzionali che rispondono alle aspettative dei partecipanti, generate dal contesto socio-comunicativo che guida il processo di redazione e comprensione del testo; la prospettiva cognitiva, che rappresenta il modo in cui ciascuna comunità linguistica concepisce, organizza e trasforma la realtà circostante (Ezpeleta Piorno, García Izquierdo, Montalt i Resurrecció 2005). Come si può notare dall'enumerazione delle tre prospettive e delle rispettive caratteristiche, vi è una stretta correlazione tra queste e le sottocompetenze che concorrono alla formazione della macrocompetenza traduttiva, illustrata nel capitolo 2, ovvero esiste una stretta correlazione tra il concetto di genere testuale e la didattica della traduzione specializzata. La competenza dei generi specializzati, infatti, contribuisce ad acquisire e consolidare conoscenze, abilità e capacità relazionate con le sottocompetenze comunicativa e testuale, extralinguistica o tematica e culturale. Ciò significa che contribuisce anche allo sviluppo della capacità di capire, analizzare e produrre testi compatibili con i generi e sottogeneri delle lingue e culture di lavoro.

Da un punto di vista formale, la convenzionalità dei generi specializzati implica il riconoscimento del fenomeno da parte dei membri di una determinata comunità, che si muovono tra una serie di costrizioni e di possibili varianti, grazie alle quali i partecipanti sono in grado di riconoscere l'intenzione comunicativa e dunque il genere. Questo interessa tanto gli aspetti macrostrutturali osservabili direttamente nell'evento comunicativo, ad esempio la struttura, le sezioni, le sequenze, quanto quelli microstrutturali o intratestuali, ivi inclusi il livello di formalità del discorso, il modo in cui l'emittente si rivolge al destinatario, il tenore, i connettivi, gli elementi lessicali, il grado di densità terminologica, la fraseologia, l'uso di elementi non verbali, ecc. La competenza dei generi specializzati, quindi, contribuisce ad acquisire e consolidare le conoscenze, abilità e capacità relazionate con la sottocompetenza comunicativa e testuale, poiché aiuta a sviluppare la capacità di capire, analizzare e produrre testi compatibili con le convenzioni dei generi e sottogeneri presenti in una determinata cultura.

Dal punto di vista cognitivo, la competenza dei generi specializzati consente di sviluppare una certa automatizzazione dei processi di comprensione dei testi e di fornire una sorta di modello concettuale per la redazione dei testi tradotti, caratterizzato da una progressione logica delle informazioni. Dalla prospettiva cognitiva dunque la competenza dei generi specializzati contribuisce a sviluppare e consolidare la sottocompetenza comunicativo-testuale ed extralinguistica o tematica, nonché le componenti psicofisiologiche.

I risvolti didattici della correlazione tra il genere testuale e la competenza traduttiva sono evidenti. La stessa correlazione è presente anche nell'analisi discorsiva dei testi da tradurre. Bhatia (1993) afferma che l'analisi esaustiva di un genere testuale prevede sette tappe: inquadrare il genere nel contesto e nella situazione comunicativa; studiare la letteratura esistente mediante un lavoro di documentazione; affinare e rettificare l'analisi contestuale e situazionale; selezionare un *corpus* di riferimento; studiare il contesto istituzionale o tematico; analizzare i livelli linguistici pertinenti (aspetti microtestuali e lessicali, modelli testuali, interpretazione della struttura cognitiva); valutazione e feedback dei risultati ottenuti mediante la consultazione di un esperto.

Lo studio dei livelli linguistici pertinenti trova un riferimento diretto nel lavoro di Hatim e Mason (1990), i quali individuano, nel contesto in cui si realizzano la produzione e la ricezione dei generi specializzati, tre dimensioni: semiotica, pragmatica e comunicativa.

La dimensione semiotica riguarda tutti gli elementi che consentono di inserire un testo nel suo terreno culturale, di trattarlo come un segno all'interno di un sistema di segni. Questa dimensione include i concetti di genere in

quanto forma convenzionale di un testo associato a situazioni sociali concrete, di discorso in quanto ideologia soggiacente al testo e che ne determina la forma espressiva e di intertestualità in quanto relazione di ciascun testo con la produzione testuale precedente, ma anche tutte le caratteristiche determinate culturalmente che un testo concreto presenta a livello di forma (superstruttura) e di contenuto (macrostruttura).

La dimensione pragmatica riguarda l'analisi relativa all'abilità dell'emittente di fare delle cose con le parole, ossia il testo come macro atto performativo. Sono inclusi tutti i meccanismi che determinano l'organizzazione discorsiva del testo in relazione all'intenzione dei partecipanti all'interazione e alla funzione del testo.

Infine, la dimensione comunicativa riguarda le variazioni linguistiche implicate nella transazione comunicativa, in particolare relativamente al destinatario (variazione diastratica) e all'uso (registro), il che a sua volta influenza il livello microstrutturale (morfosintassi, lessico).

A questo proposito è particolarmente importante l'analisi degli elementi convenzionali. Garofalo (2009), che si occupa dell'ambito giuridico, sottolinea come i testi impiegati nella prassi processuale siano il frutto di convenzioni che garantiscono il successo della comunicazione tra esperti. Tali osservazioni sono logicamente estendibili a qualsiasi genere testuale di ambiti specializzati che prevedono una comunicazione tra esperti. Le convenzioni, infatti, si individuano in situazioni comunicative standardizzate, ovvero quando si soddisfano i seguenti requisiti: più di un soggetto partecipa allo scambio; le situazioni si ripetono; i soggetti perseguono uno scopo raggiungibile solo se tutti condividono lo stesso modello di comportamento. Le convenzioni, dunque, impongono restrizioni di forma e di contenuto alle possibili realizzazioni linguistiche di un evento comunicativo e Gamero Pérez (2001) precisa che, affinché un elemento possa essere considerato convenzionale, è necessario che esistano varie opzioni espressive all'interno di un determinato genere.

Per chiarire questa precisazione è opportuno fare riferimento alla distinzione di Göpferich (1995) tra i concetti di alternativa e variante: per alternativa si intende una forma espressiva corretta dal punto di vista stilistico e grammaticale, ma non registrata come convenzione; per variante si intende una forma espressiva non solo corretta dal punto di vista stilistico e grammaticale, ma anche accettata come opzione possibile all'interno di una gamma, ampia o ridotta, di possibilità.

Gli elementi convenzionali, quindi, rappresentano caratteristiche testuali sancite dai parlanti di una lingua e impiegate in una determinata situazione co-

municativa a prescindere dall'esistenza di altre opzioni linguisticamente corrette, ma che consentono un certo grado di libertà di scelta tra varianti riconosciute e accettate all'interno del genere di riferimento. Garofalo riassume quindi il concetto di convenzione testuale evidenziando come la distinzione di Göpferich tra alternativa e variante consenta di differenziare gli elementi convenzionali da quelli non considerabili come tali, poiché solo se i parlanti possono scegliere tra diverse varianti ugualmente accettabili all'interno di un genere testuale si è di fronte a elementi convenzionali; cosa che non accade quando esiste solo una opzione espressiva.

In questo modo è possibile riconoscere i generi testuali caratterizzati da un elevato grado di convenzionalità, quando ammettono poca variazione, e generi testuali caratterizzati da un minore grado di convenzionalità, quando ammettono una gamma più ampia di possibilità discorsive e lessicali. Per definire il grado di convenzionalità di un genere testuale è necessario analizzare un *corpus* di testi sufficientemente rappresentativo secondo determinati parametri linguistici, che consentano di rilevare la staticità o la dinamicità degli elementi linguistici e discorsivi. Garofalo propone un modello di analisi della comunicazione specialistica degli elementi convenzionali basato sulla proposta di Gamero Pérez (2001), che riassume le principali categorie formali per l'analisi dei tratti convenzionali del genere (superstruttura, atti linguistici, tenore, elementi metacomunicativi e metalinguistici, progressione tematica e coesione, modulatori, sintassi, lessico) e i parametri concreti osservabili all'interno di ciascuna categoria (ad esempio, identificazione delle sezioni, organizzazione di tema-rema, uso della forma impersonale, ecc.).

La padronanza degli elementi convenzionali è direttamente collegata all'acquisizione dei modelli di redazione dei diversi generi testuali all'interno della corrispondente cultura di riferimento. L'analisi testuale per la traduzione, tuttavia, non si deve limitare alla descrizione dell'incidenza o della distribuzione di determinate strutture linguistiche in una data tipologia testuale, ma dovrebbe spiegare perché gli esperti considerano funzionale per i loro propositi selezionare alcuni elementi superficiali del testo piuttosto che altri.

È opportuno infine ricordare che le tre dimensioni, semiotica, pragmatica e comunicativa, sono tra loro interdipendenti, per cui spesso può risultare forzato tentare di analizzarle separatamente.

PROPOSTE DIDATTICHE PER LA TRADUZIONE SPECIALIZZATA DALLO SPAGNOLO IN ITALIANO

Nei capitoli precedenti abbiamo contestualizzato il nostro lavoro in funzione di tre aspetti: il *continuum* tra la formazione alla traduzione specializzata e le esigenze del mercato professionale; la competenza traduttiva come base per l'individuazione dei contenuti e delle modalità per la didattica della traduzione specializzata; il genere testuale come categoria per la sistematizzazione delle convenzioni testuali in ambito specializzato.

Lo scopo del presente capitolo è di illustrare il fulcro del nostro lavoro: la proposta di un percorso didattico di traduzione finalizzato all'acquisizione della competenza traduttiva specializzata. Tale percorso didattico è disegnato su misura in funzione del monte ore previsto dalla realtà accademica per cui è stato pensato, progettato e sperimentato, ma riteniamo che i presupposti teorici alla base della nostra progettazione siano validi per qualsiasi realizzazione concreta, che naturalmente varierà i materiali e i tempi in base alla contingente situazione pedagogica.

Nei paragrafi che seguono illustreremo il percorso didattico progettato, sperimentato e successivamente più volte modificato in base alle sperimentazioni realizzate presso il corso di Laurea Magistrale in Traduzione specializzata della Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori di Forlì (oggi Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione), Università degli Studi di Bologna, negli anni accademici 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012. Esporremo più nel dettaglio il contesto della proposta, in particolare lo spazio didattico, i prerequisiti, la struttura delle unità didattiche, gli obiettivi di apprendimento, i contenuti, la metodologia, gli strumenti e le modalità di valutazione, per presentare quindi alcuni esempi di unità didattiche progettate e sperimentate all'interno del percorso proposto.

6.1 Il contesto delle proposte didattiche per la traduzione specializzata

La nostra proposta didattica si situa all'interno di un inquadramento di stampo costruttivista, nel quale il discente è al centro dell'azione formativa per comu-

nicare, discutere e condividere le informazioni con i compagni e con il docente, costruendo attivamente la propria conoscenza. Il ruolo del docente è di stimolare e orientare i discenti verso l'autonomia, poiché gli studenti non devono soltanto immagazzinare informazioni, ma devono soprattutto essere messi in grado di acquisire autonomamente le informazioni, di valutarne l'affidabilità e, a partire da dette informazioni, di fare inferenze logiche e coerenti. In questo senso, l'obiettivo del docente è di insegnare a imparare e l'obiettivo del discente di imparare a imparare.

“Imparare a imparare” è ciò che caratterizza la professione del traduttore specializzato, che deve mantenersi costantemente aggiornato per quanto riguarda gli ambiti tematici e gli strumenti di lavoro, nonché essere in grado di cercare, acquisire e organizzare le informazioni di volta in volta necessarie per svolgere al meglio gli incarichi di traduzione che gli vengono affidati. Allo stesso modo lo studente di traduzione specializzata deve imparare a cercare, selezionare, acquisire e organizzare le conoscenze per poterle riutilizzare in futuro. Imparare a imparare implica dunque un uso adeguato delle strategie cognitive e una solida consapevolezza dei propri processi di apprendimento.

Sempre nell'ottica del costruttivismo abbiamo adottato l'*enfoque por tareas* di traduzione, poiché grazie a esso la programmazione curricolare acquisisce un carattere globalizzante, in grado cioè di integrare tutti gli elementi: competenze, contenuti di apprendimento, metodologia, valutazione.

Allo stesso tempo la nostra proposta didattica si concepisce come formazione per competenze, intese come capacità di realizzare un compito in modo efficiente. Questa impostazione è fondamentale per lo studente di traduzione specializzata, poiché il sapere che acquisisce non è una semplice conoscenza bensì un saper fare, che mette in gioco contemporaneamente conoscenze, abilità, capacità e atteggiamenti, in linea con le esigenze del mondo professionale. Ricordiamo a questo proposito i modelli di competenza traduttiva proposti da Kelly e dal gruppo PACTE, nei quali è ben presente l'idea della competenza come insieme di conoscenze, abilità, capacità e atteggiamenti che concorrono alla formazione della competenza traduttiva e delle varie sottocompetenze che la compongono.

Nella formulazione della nostra proposta didattica abbiamo fatto riferimento ai criteri illustrati da Villa Sánchez e Poblete Ruiz (2007) relativamente alla formazione per competenze: determinare con precisione in cosa consiste la competenza che si vuole sviluppare e valutare, formulare esplicitamente l'obiettivo di ogni attività, indicare chiaramente contesto, modalità e strumenti di ogni attività, indicare i tempi previsti e i materiali da utilizzare, precisare le strategie da adottare, stabilire indicatori e descrittori per valutare la competenza.

6.1.1 Lo spazio didattico: insegnamenti coinvolti e destinatari

Ciascuna programmazione curricolare deve tenere conto del profilo del discente a cui si rivolge l'azione formativa. La nostra proposta didattica si rivolge agli studenti di traduzione del biennio del corso di Laurea Magistrale in Traduzione specializzata e si inserisce all'interno dei seguenti insegnamenti: Traduzione specializzata tra lo spagnolo e l'italiano I e Traduzione specializzata tra lo spagnolo e l'italiano II. Tali insegnamenti sono suddivisi in traduzione attiva (verso la lingua straniera) e traduzione passiva (verso la lingua materna) e prevedono un'articolazione interna per moduli tale da consentire una formazione specializzata di ampio respiro, includendo moduli di traduzione tecnico-scientifica, traduzione editoriale e traduzione multimediale.

Le unità didattiche che illustreremo di seguito sono previste per i moduli di traduzione tecnico-scientifica passiva. La denominazione accademica del modulo è fuorviante se interpretata in senso stretto: in realtà, ingloba le tipologie di traduzione intese come servizio per il mercato e la società, quindi la traduzione economico-giuridica e amministrativa, la traduzione tecnica e la traduzione medica o scientifica.

6.1.2 I prerequisiti: conoscenze, capacità, abilità, attitudini

La nostra proposta didattica si rivolge a studenti del corso di Laurea Magistrale, questo significa che hanno già ricevuto una formazione iniziale in traduzione generale, della durata di tre anni, al termine dei quali hanno acquisito un'adeguata conoscenza delle lingue e delle culture straniere e delle tecniche di mediazione linguistica orale e scritta¹. In base alla presentazione del corso di Laurea triennale in Mediazione linguistica interculturale attivo presso la Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione di Forlì, da cui proviene la gran parte degli iscritti al percorso magistrale, è possibile riconoscere i risultati di apprendimento attesi, ovvero i prerequisiti per la nostra proposta didattica in base alle conoscenze, capacità, abilità e attitudini. Il laureato in Mediazione linguistica interculturale deve avere competenze comunicative, interlinguistiche e interculturali in italiano e almeno tre lingue straniere; competenze tecnico-traduttive e di mediazione linguistica orale e scritta; conoscenze cultural-letterarie, economico-giuridiche, socio-storiche; capacità di utilizzare gli strumenti per la comunicazione e la gestione dell'informazione; capacità di operare con autonomia organizzativa e di inserirsi prontamente negli ambienti di lavoro.

Lo studente che accede al corso di Laurea Magistrale possiede quindi già conoscenze, abilità e capacità legate alla lingua e cultura e alla mediazione orale e scritta delle lingue di lavoro, sa utilizzare gli strumenti per la comunicazione e la gestione delle informazioni, sa lavorare in gruppo e sa imparare.

6.1.3 Gli obiettivi di apprendimento

La nostra proposta didattica si inserisce nella realtà accademica della Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori di Forlì negli anni dal 2009 al 2012, comprendendo complessivamente tre cicli completi del corso di Laurea Magistrale in Traduzione specializzata. Pur essendo iniziata precedentemente la ricerca-azione sul corso di Laurea Specialistica in Traduzione settoriale e per l'editoria, è nell'ambito della riforma universitaria del 2009 che si è andato delineando il percorso didattico che qui illustreremo. La caratteristica centrale del corso all'interno del quale si inserisce il nostro intervento didattico è la contrazione oraria: il percorso biennale prevede infatti solo 24 incontri della durata di due ore ciascuno, 12 il primo anno e 12 il secondo. È evidente come il vincolo orario imponga un percorso formativo finalizzato all'acquisizione di metodi e strategie di lavoro piuttosto che di contenuti e soprattutto un'azione formativa che ponga solide basi alla capacità del discente di imparare: un curriculum per competenze.

L'obiettivo primario specifico del corso di Laurea Magistrale in Traduzione specializzata è quello di formare una figura professionale con elevate competenze traduttive, in particolare nei linguaggi specialistici (tecnologico, giuridico, economico, commerciale, medico-farmacologico, informatico, della multimedialità e dell'editoria), nonché con competenze in ambito terminologico e terminografico, oltre a un'approfondita preparazione linguistica e culturale. Tali competenze sono indirizzate al mercato professionale o all'ambito della didattica e della ricerca. Il riferimento alla formazione di una figura professionale impone una particolare attenzione al mercato della traduzione tanto nei contenuti quanto nelle modalità di interazione e di lavoro, che dovranno essere tenuti in particolare considerazione al momento della progettazione curricolare.

Riprendendo il modello didattico basato sugli obiettivi di apprendimento e l'*enfoque por tareas* elaborato da Hurtado Albir (1999), proponiamo la definizione di obiettivi testuali, metodologici, professionali e contrastivi.

Relativamente agli obiettivi testuali, il discente deve entrare in contatto con i generi testuali caratteristici dei principali ambiti socio-professionali in cui si svolge l'attività del traduttore professionale nella combinazione linguistica spagnolo-italiano, tenendo in particolare conto le richieste dell'incarico di traduzione.

Riprendendo la classificazione di Hurtado Albir (1996a) si indicano come obiettivi metodologici: la traduzione come atto di comunicazione; l'importanza della correttezza nella lingua di arrivo; l'importanza delle conoscenze extralinguistiche e della documentazione; l'importanza della fase di comprensione; la necessità di sviluppare la creatività per risolvere i problemi; la necessità di svi-

luppare uno spirito critico di fronte a ogni soluzione traduttiva; la diversità dei problemi di traduzione in base ai diversi tipi di testo.

Gli obiettivi professionali comprendono non solo la conoscenza del mercato professionale, ma anche la pratica delle modalità secondo le quali si realizzano incarichi e progetti di traduzione nell'ottica del traduttore professionista.

Per quel che riguarda gli obiettivi contrastivi, infine, si parte dalla considerazione che spagnolo e italiano sono lingue affini, dunque si affrontano diversi problemi di traduzione: falsi amici, problemi di natura lessicale, stilistica, strutturale e culturale, il calco, il prestito, la traduzione letterale, l'ipnosi della lingua, che consiste nell'uso non cosciente di formule o espressioni proprie della lingua originale nella lingua di arrivo, ecc.

Specifichiamo di seguito le competenze che devono essere raggiunte al termine dell'azione formativa biennale relativamente alla nostra proposta didattica, suddividendole in competenze trasversali e competenze specifiche. Le competenze trasversali sono: saper lavorare in gruppo, saper gestire progetti di traduzione, saper lavorare con spirito critico, saper lavorare in un contesto multiculturale, saper apprendere in modo strategico, saper lavorare eticamente. Le competenze specifiche per la traduzione specializzata in ambito medico-scientifico, tecnico ed economico-giuridico sono: comprendere testi scritti nella lingua straniera, produrre testi scritti nella lingua madre, applicare le conoscenze del dominio, utilizzare le risorse tecnologiche, di documentazione e terminologiche, conoscere i principi metodologici della traduzione, conoscere gli aspetti professionali della traduzione, risolvere i problemi di traduzione di diversi ambiti di specializzazione.

6.1.4 I contenuti di apprendimento

I contenuti di apprendimento sono il mezzo attraverso il quale si realizza il processo di apprendimento-insegnamento volto all'acquisizione delle competenze individuate tramite gli obiettivi di apprendimento.

I saperi che i discenti devono acquisire, come si è già più volte accennato, sono prevalentemente di natura procedurale, ma anche concettuale e attitudinale e sono finalizzati all'autonomia del discente tanto sul versante strategico quanto sul versante della consapevolezza della personale progressione degli apprendimenti.

I contenuti di apprendimento vengono selezionati in base a due criteri fondamentali: la significatività per il discente e la conformazione attuale del mercato della traduzione nella combinazione linguistica dallo spagnolo in italiano. Per significatività si intende non solamente l'interesse contingente del discente per un dato argomento e la possibilità di incorporare i nuovi contenuti alle sue cono-

scenze previe, quanto piuttosto la prospettiva concreta di lavorare su documenti autentici che consentono di costruire le basi contenutistiche e metodologiche della futura pratica professionale. Allo stesso modo, la conformazione attuale del mercato della traduzione nella combinazione linguistica indicata consente di progettare un'azione didattica mirata su generi specializzati e metodologie di lavoro autentiche. I due criteri di selezione sono evidentemente complementari, poiché l'attenzione al mercato del lavoro contribuisce a implicare il discente nell'ottica della prossima entrata nel mercato professionale, stimolando forme di apprendimento attive, costruttive e partecipate.

I contenuti selezionati – ambiti tematici e generi testuali (obiettivi concettuali), modalità di lavoro e interazione (obiettivi procedurali e attitudinali) e strumenti (obiettivi procedurali) – sono stati organizzati in unità didattiche con una precisa progressione, finalizzate al raggiungimento degli obiettivi intermedi e quindi dell'obiettivo finale: l'acquisizione della competenza traduttiva specializzata.

La nostra proposta comprende tre unità didattiche: una introduttiva e due per gli ambiti specializzati tecnico-scientifico ed economico-giuridico.

L'unità didattica di introduzione alla traduzione specializzata ha la finalità di far conoscere agli studenti il mercato della traduzione professionale nella combinazione linguistica di studio. Ciò implica la conoscenza del ruolo sociale del traduttore specializzato, delle tipologie testuali di lavoro prevalenti e dei metodi di lavoro e di interazione prevalenti. Si tratta di conoscenze ancora di tipo dichiarativo, poiché la natura di questa unità didattica è fondamentalmente motivazionale: lo studente di traduzione deve conoscere il contesto in cui si inserisce l'azione formativa per essere in grado di seguire consapevolmente il proprio processo di apprendimento.

In riferimento ai contenuti individuati da Hurtado Albir (2007) per la didattica della traduzione generale, proponiamo per l'unità didattica di introduzione alla traduzione specializzata i seguenti contenuti relazionati con la competenza professionale: istituzioni relazionate con la traduzione specializzata (istituzioni e imprese che possono richiedere i servizi di traduzione, associazioni di categoria, piattaforme per traduttori, riviste specializzate); tipi di traduttori specializzati (traduttore tecnico, medico, giuridico e giurato, audiovisivo, localizzatore, *project manager*); incarichi di traduzione specializzata (tipologia dei servizi richiesti, norme di qualità dei servizi di traduzione); ricerca di impiego (come e dove cercare lavoro come traduttore specializzato, curriculum del traduttore specializzato, lettera di presentazione, prova di traduzione); gestione dell'attività professionale (il preventivo di traduzione, gestione fiscale, forme sociali dei

fornitori dei servizi di traduzione, tipi di contratto, gestione dei documenti prodotti all'interno del progetto di traduzione).

L'unità didattica di traduzione tecnico-scientifica ha come finalità principale l'acquisizione della metodologia di lavoro del traduttore specializzato. Negli ambiti medico-scientifico e tecnico, la produzione testuale ha il vantaggio di condividere in larga misura i contenuti da una cultura all'altra, poiché generalmente i contenuti non sono determinati culturalmente in questi ambiti. Fatta salva la complessità di talune discipline, anche i generi testuali specializzati di questi ambiti sono relativamente semplici, poiché la finalità principale del discorso scientifico e tecnico è la diffusione del sapere, quindi i generi testuali sono caratterizzati da chiarezza e precisione espositive.

L'approccio didattico proposto, che si basa sul concetto di genere testuale come catalizzatore per l'acquisizione di un sapere esperto, come illustrato nel capitolo 5, evidenzia particolarmente in questi ambiti i vantaggi metodologici derivanti dalla convenzionalità di gran parte dei testi prodotti in campo scientifico e tecnico.

Sempre in riferimento ai contenuti individuati da Hurtado Albir (2007) per la didattica della traduzione generale, proponiamo per l'unità didattica di traduzione tecnico-scientifica contenuti relazionati con i principi metodologici e strategici e con le competenze extralinguistica, strumentale e testuale.

Tra i contenuti relazionati con i principi metodologici e strategici, indichiamo: la finalità comunicativa della traduzione tecnico-scientifica (importanza dell'incarico di traduzione e del destinatario, strategie di base per comprendere le informazioni di un testo tecnico-scientifico); l'importanza della fase di comprensione (necessità di comprendere il testo tecnico-scientifico prima di cominciare a tradurre, strategie per l'analisi del testo tecnico-scientifico in vista della traduzione); l'importanza della lingua di arrivo (correttezza, aspetti contrastivi tra le lingue di lavoro, strategie di riformulazione); il carattere testuale dell'equivalenza traduttiva (coerenza e coesione del testo tecnico-scientifico, applicazione di tecniche di traduzione del testo tecnico-scientifico, strategie di riformulazione); l'identificazione, classificazione e risoluzione dei problemi di traduzione (conoscenza inadeguata del campo tematico, assenza di un equivalente riconosciuto, discrepanza tra equivalenti nelle lingue di lavoro, difficoltà nella gestione informatizzata delle informazioni, ecc.); le fasi del processo di traduzione (analisi del testo tecnico-scientifico di partenza, identificazione dei problemi di traduzione, pianificazione della documentazione, organizzazione delle informazioni, riformulazione, revisione).

Tra i contenuti relazionati con la competenza extralinguistica, indichiamo: l'attivazione delle conoscenze extralinguistiche di base per comprendere e riformulare

un testo tecnico-scientifico (contesto comunicativo del testo di partenza, finalità della traduzione, campo tematico, marchio); il trasferimento della terminologia tecnico-scientifica (diverse tecniche di traduzione in funzione del genere testuale e dell'incarico di traduzione); l'attivazione di strategie di compensazione delle lacune di conoscenze extralinguistiche (pianificazione della documentazione).

Tra i contenuti relazionati con la competenza strumentale, segnaliamo: le risorse di base per la documentazione (consultazione e valutazione delle risorse quali banche dati terminologiche, glossari, manuali, norme di stile delle riviste specializzate, correttori ortografici, *corpora* elettronici, traduttori automatici, forum di traduttori ed esperti dei campi tematici); i testi comparabili e paralleli (utilità dei testi comparabili e paralleli per la traduzione tecnico-scientifica su diversi supporti); le strategie di base per la documentazione (pianificazione della ricerca, consultazione critica delle risorse).

Infine, tra i contenuti relazionati con la competenza testuale, indichiamo: la varietà dei problemi di traduzione e delle strategie di risoluzione in base al testo e al suo grado di specializzazione (tipi e generi testuali, discorso, multifunzionalità, intertestualità, problemi di natura terminologica, testuale, extralinguistica e pragmatica); la traduzione di diverse tipologie testuali (testi descrittivi come i generi della descrizione tecnica, catalogo, articolo divulgativo, ecc., concettuali come i generi della saggistica, argomentativi come i generi dell'articolo scientifico, ecc., istruttivi come i generi dei foglietti illustrativi, manuali d'istruzioni, specifiche tecniche, ecc.).

L'unità didattica di traduzione economico-giuridica è finalizzata al consolidamento della metodologia di lavoro del traduttore specializzato. Nell'ambito economico e ancora più in quello giuridico l'anisomorfismo dei sistemi culturali delle lingue di lavoro rende complessa l'attività traduttiva. A ciò si aggiunge la complessità concettuale dei campi tematici di riferimento, che si riflette in una complessità formale, linguistica e testuale. Attraverso questa terza e ultima unità didattica si conclude il percorso formativo dello studente di traduzione specializzata che può testare un ultimo aspetto: l'elevato grado di convenzionalità dei generi economico-giuridici non sempre si riflette simmetricamente nelle due culture, per cui deve imparare la delicata arte del compromesso tra rispetto delle convenzioni di genere nella lingua di arrivo e rispetto dell'impianto informativo del testo nella lingua di partenza. Non da ultimo deve imparare a gestire la frustrazione dell'impossibilità dell'equivalente automatico, poiché l'anisomorfismo a tutti i livelli, terminologico, testuale, extralinguistico e pragmatico, impone un laborioso e dispendioso lavoro di documentazione non sempre appagato dalla soluzione traduttiva proposta o dalla tecnica traduttiva utilizzata.

Ancora una volta facciamo riferimento ai contenuti individuati da Hurtado Albir (2007) per la didattica della traduzione generale e proponiamo per l'unità didattica di traduzione economico-giuridica contenuti relazionati con i principi metodologici e strategici e con le competenze extralinguistica, strumentale e testuale.

Tra i contenuti relazionati con i principi metodologici e strategici indichiamo: la finalità comunicativa della traduzione economico-giuridica (importanza dell'incarico di traduzione e del destinatario, distinzione fra traduzione giuridica e giurata, strategie di base per comprendere le informazioni di un testo economico-giuridico); l'importanza della fase di comprensione (necessità di comprendere il testo economico-giuridico prima di cominciare a tradurre, strategie per l'analisi del testo economico-giuridico in vista della traduzione); l'importanza della lingua di arrivo (correttezza e iper formalismo, fraseologia del genere testuale, aspetti contrastivi tra le lingue di lavoro, strategie di riformulazione); il carattere testuale dell'equivalenza traduttiva (applicazione di tecniche di traduzione dei culturemi specifici, strategie di riformulazione); l'identificazione, classificazione e risoluzione dei problemi di traduzione (conoscenza inadeguata del campo tematico, assenza di equivalenti culturali, terminologici, fraseologici o testuali, discrepanza tra equivalenti nelle lingue di lavoro, difficoltà nell'accesso alle informazioni dato il carattere confidenziale prevalente dei testi giuridici); le fasi del processo di traduzione (analisi del testo economico-giuridico di partenza, identificazione dei problemi di traduzione, pianificazione della documentazione, organizzazione delle informazioni, riformulazione, revisione).

Tra i contenuti relazionati con la competenza extralinguistica, segnaliamo: l'attivazione delle conoscenze extralinguistiche per comprendere e riformulare un testo economico-giuridico (contesto comunicativo del testo di partenza, funzione della traduzione che può essere istruttiva nel caso di leggi, contratti, dispositivi, oppure argomentativa nel caso di sentenze, o ancora espositiva nel caso degli antecedenti di fatto, situazione descritta, campo tematico, carattere giurato o meno della traduzione); il trasferimento della terminologia economico-giuridica (documentazione mediante diverse fonti tra cui la consultazione di banche dati terminologiche, di raccolte di modelli e formulari e di esperti, diverse tecniche di traduzione in funzione del genere testuale e dell'incarico di traduzione); l'attivazione di strategie di compensazione delle lacune di conoscenze extralinguistiche (pianificazione della documentazione).

Tra i contenuti relazionati con la competenza strumentale, ricordiamo: le risorse di base per la documentazione (consultazione e valutazione delle risorse quali banche dati terminologiche, glossari, manuali di stile, norme di redazione,

correttori ortografici, *corpora* elettronici, traduttori automatici, forum di traduttori ed esperti dei campi tematici); i testi comparabili e paralleli (utilità dei testi comparabili e paralleli per la traduzione economico-giuridica su diversi supporti); le strategie di base per la documentazione (pianificazione della ricerca, consultazione critica delle risorse).

Infine, tra i contenuti relazionati con la competenza testuale, indichiamo: la varietà dei problemi di traduzione e delle strategie di risoluzione in base al testo e al suo grado di specializzazione (tipi e generi testuali, discorso, multifunzionalità, intertestualità, problemi di natura terminologica, testuale, extralinguistica e pragmatica); la traduzione di diversi generi economico-giuridici (testi normativi come i generi del regolamento, statuti di autonomia, leggi, ecc., giudiziari come i generi della sentenza, giurisprudenza come i generi delle sentenze emesse da un tribunale, opere di riferimento come enciclopedie, testi di dottrina come i generi del manuale, libri di testo, ecc., testi di applicazione del diritto come i generi dell'atto notarile, contratti, procure, testamenti, polizze di assicurazione, ecc.).

6.1.5 Struttura e progressione delle unità didattiche

La nostra proposta di lavoro si struttura per unità didattiche finalizzate al raggiungimento degli obiettivi intermedi prefissati fino al raggiungimento dell'obiettivo finale generale di acquisizione della competenza traduttiva.

La progressione delle tre unità didattiche segue il criterio della difficoltà crescente: la prima unità didattica di introduzione alla traduzione specializzata è motivazionale, la seconda di traduzione tecnico-scientifica imposta le basi di un'efficace metodologia di lavoro, la terza, infine, di traduzione economico-giuridica consolida la metodologia di lavoro e richiede al discente un ulteriore passo verso l'autonomia nell'apprendimento.

Al loro interno le unità didattiche sono scandite da *tasks* che ricalcano le fasi del processo traduttivo: analisi del testo di partenza con particolare attenzione alla situazione comunicativa, al genere testuale e all'ambito tematico, pianificazione della documentazione per colmare le lacune sui tre versanti precedentemente indicati, organizzazione delle informazioni ottenute mediante la fase di documentazione, riformulazione utilizzando gli strumenti di supporto alla traduzione (*corpora*, memorie di traduzione, banche dati terminologiche e fraseologiche) e completando la fase di documentazione e organizzazione delle informazioni attraverso la risoluzione di problemi traduttivi puntuali, revisione critica.

Riassumiamo nella seguente tabella la scansione delle unità didattiche, che presenteremo nei prossimi paragrafi, all'interno dei moduli di traduzione tecnico-scientifica passiva nell'ambito degli insegnamenti di Traduzione specializzata

tra lo spagnolo e l'italiano I (primo anno del corso di Laurea Magistrale in Traduzione specializzata) e Traduzione specializzata tra lo spagnolo e l'italiano II (secondo anno del corso di Laurea Magistrale in Traduzione specializzata):

Tabella 2. Scansione biennale del modulo di traduzione tecnico-scientifica passiva proposta nel presente lavoro.

Modulo di traduzione tecnico-scientifica passiva ²		
	INSEGNAMENTO	UNITÀ DIDATTICA
1° anno	Traduzione specializzata tra lo spagnolo e l'italiano I	1) Il mercato della traduzione specializzata
		2) La traduzione di un consenso informato (o un articolo scientifico)
		3) La traduzione di una scheda di prodotto (o un manuale di istruzioni)
2° anno	Traduzione specializzata tra lo spagnolo e l'italiano II	4) La traduzione di un atto notarile (o un bilancio d'esercizio)
		5) La traduzione di un verbale d'assemblea (o un genere processuale)

6.1.6 Metodologia e strumenti

L'*enfoque por tareas* di traduzione consente di lavorare da subito in maniera complessa per competenze. Dal momento che lo scopo primario del percorso didattico proposto è di natura metodologica, ovvero l'acquisizione di un metodo di lavoro efficace per il mercato della traduzione, si propone essenzialmente di riprodurre le modalità di lavoro della pratica professionale, sia per quanto riguarda gli strumenti di lavoro sia più in generale le modalità di interazione degli studenti tra loro e con il docente.

Relativamente a quest'ultimo punto, ricordiamo che il docente ha il ruolo di orientare e stimolare il processo di apprendimento dei discenti, mentre tra i discenti stessi vengono promosse dinamiche di apprendimento tipiche dell'apprendimento collaborativo, *peer-to-peer learning* e lavori di gruppo.

Veniamo ora a una trattazione più approfondita dell'apporto delle nuove tecnologie alla pratica professionale e dunque necessariamente anche alla didattica della traduzione specializzata.

La traduzione, come ogni altra attività umana, è in costante evoluzione. Se ci soffermiamo a considerare la recente evoluzione degli studi sulla traduzione, rileveremo come caratteristica più significativa l'introduzione e la presenza sempre maggiore della tecnologia nell'attività del traduttore e, parallelamente, del docente e del discente di traduzione. Ormai lontana è la polemica sorta negli anni Settanta e Ottanta intorno alla traduzione automatica: oggi la parola chiave è integrazione di tutti quegli strumenti che possono migliorare l'attività traduttiva e, tra questi, prime fra tutti sono le nuove tecnologie a supporto della traduzione. Tra gli strumenti genericamente inclusi nell'etichetta "nuove tecnologie per la traduzione" occorre innanzitutto distinguere tra la traduzione automatica (MT, *Machine Translation*) e la traduzione assistita (CAT, *Computer-Aided Translation*). Nel caso della traduzione automatica, la traduzione è svolta principalmente dalla macchina, mentre nel caso della traduzione assistita il traduttore mantiene il suo ruolo centrale, supportato da una serie di strumenti computerizzati per lo svolgimento della propria attività e finalizzati all'incremento della stessa in termini quantitativi e qualitativi.

Tra le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) sicuramente il posto d'onore è riservato a Internet, strumento di lavoro indispensabile per il traduttore, poiché offre nuove forme di comunicazione e trasmissione delle conoscenze e allo stesso tempo fornisce e migliora la ricerca della documentazione. Tuttavia, come per ogni altro strumento, è necessario saperlo utilizzare per le proprie finalità, che per il traduttore significa principalmente sviluppare le strategie opportune per riconoscere velocemente le informazioni affidabili da quelle non affidabili.

D'altra parte, il traduttore specializzato deve gestire una mole enorme di conoscenze che includono le conoscenze enciclopediche, linguistiche e traduttologiche, conoscenze tematiche e dei generi testuali. È impensabile che tutte queste informazioni siano immagazzinate, come un tempo, solo nella mente del traduttore. È opportuno ricorrere a banche dati elettroniche, appositamente create dai traduttori per rispondere alle esigenze della professione (Borja Albi 2005, p. 24). Nel nostro lavoro proponiamo l'uso dell'applicazione *MultiTerm* del pacchetto di SDL Trados per l'organizzazione delle informazioni linguistiche (terminologia e fraseologia del genere e del dominio), concettuali (terminologia del dominio) e testuali (fraseologia del genere).

Sull'efficacia della creazione, gestione e consultazione di *corpora* comparabili creati *ad hoc* negli ambiti di specializzazione c'è ormai un consenso unanime della comunità scientifica. Ai *corpora* con finalità prevalentemente di consultazione linguistica e concettuale affianchiamo *corpora* con finalità di consultazione

linguistico-testuale ispirati all'enciclopedia elettronica dei generi testuali in costruzione presso il già citato gruppo GENTT.

Si può quindi a ragione affermare che l'evoluzione delle tecnologie linguistiche ha generato una rivoluzione dell'attività traduttiva e dunque della figura del traduttore, che si definisce sempre più come traduttore, tecnologo e documentalista allo stesso tempo, diventato a pieno titolo gestore dell'informazione multilingue nell'attuale società della conoscenza. Se facciamo poi ancora riferimento alla norma di qualità per i servizi linguistici di traduzione ISO 17100: 2015 vedremo come effettivamente la competenza di documentazione, ossia la gestione delle informazioni sia centrale nell'attuale profilo professionale del traduttore.

Le tecnologie applicate alla traduzione trovano nei linguaggi controllati un ambito di applicazione particolarmente interessante per i risvolti che possono avere nella didattica della traduzione specializzata. Inoltre, il concetto di genere testuale specializzato è alla base delle norme di stile imposte dalle riviste scientifiche specializzate, così come delle raccolte di modelli e formulari in ambito giuridico-amministrativo. Un'applicazione delle riflessioni sul genere testuale e i linguaggi controllati è costituita dal programma *Sciscribe* implementato da Reimerink (2006) per la redazione di articoli scientifici in lingua inglese da parte di autori di lingua madre diversa.

Anche l'uso delle memorie di traduzione indica la direzione di un cammino che potrebbe portare alla "traduzione controllata", piuttosto che alla traduzione automatica: una modalità di traduzione supportata in maniera massiccia dai *corpora* dei generi testuali e integrata, oltre che da banche dati terminologiche, anche da norme di stile e modelli per i diversi ambiti e i generi testuali con un elevato grado di convenzionalità. L'organizzazione della fraseologia del genere testuale, che costituisce uno degli assi portanti della nostra proposta pedagogica, concettualmente si muove proprio in questa direzione.

Infine, le nuove tecnologie influenzano anche le modalità dell'insegnamento-apprendimento, fornendo alla didattica presenziale supporti indispensabili. In questo senso, una didattica semi-presenziale costituisce un indispensabile supporto alla didattica presenziale per due ragioni. La prima è di carattere pratico, poiché consente di integrare il numero ridotto di ore di didattica presenziale e di seguire individualmente gli studenti dedicando loro uno spazio che altrimenti non avrebbero. La seconda è di carattere metodologico, poiché impone l'utilizzo di modalità di interazione simili a quanto avviene nel mercato della traduzione, il quale si caratterizza principalmente per le modalità di comunicazione tecnologiche e svincolate da una sede fisica.

Galán-Mañas (2009) definisce la semi-presenzialità come la combinazione di sessioni in presenza e sessioni a distanza, nelle quali la componente tecnologica è preponderante con il fine di ottimizzare l'apprendimento. L'ottimizzazione del processo di apprendimento consiste essenzialmente nello sviluppo di un grado sempre maggiore di autonomia e nella promozione dell'apprendimento sempre più attivo negli incontri presenziali.

In quest'ottica il momento della presenzialità si configura come previo o successivo al lavoro svolto in regime di non presenza, previo quando viene impostato il lavoro da svolgere, successivo quando si commenta il lavoro svolto. Tendenzialmente le *tasks* che implicano lo sviluppo di conoscenze procedurali sono realizzate in presenza, mentre quelle che si concentrano sulle conoscenze concettuali o che richiedono un lungo lavoro di ricerca vengono svolte non in presenza.

Tanto le attività in presenza quanto quelle a distanza possono essere realizzate individualmente o a piccoli gruppi.

Gli strumenti utilizzati per la comunicazione nella didattica semi-presenziale hanno come obiettivo quello di creare uno spazio di comunicazione complementare a quello della didattica presenziale. Esso viene utilizzato per realizzare attività formative e naturalmente anche per immagazzinare i materiali forniti e prodotti durante le lezioni e fuori dell'aula.

La Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione di Forlì, dove è stata progettata e sperimentata la nostra proposta didattica, fornisce come spazio di apprendimento virtuale la piattaforma *Moodle*. Questa piattaforma offre numerose funzionalità, dal calendario delle attività al forum, la *chat*, *wiki*, e molte altre ancora.

Nella nostra proposta didattica utilizziamo il servizio di messaggia, che consente di inviare messaggi agli studenti iscritti alla piattaforma, il calendario didattico che registra le attività svolte, gli avvisi per comunicare notizie importanti e aggiornare su eventuali modifiche del percorso, il forum, vero luogo di interazione virtuale per caricare e scaricare i materiali prodotti e per porre e risolvere questioni di varia natura (programmazione e scadenze, problemi traduttivi diversi).

Il ruolo di tutor tanto in presenza quanto a distanza è ricoperto dal docente, che deve costantemente organizzare, motivare e monitorare i suoi studenti.

6.1.7 I materiali

All'interno della nostra proposta formativa il vincolo assoluto è l'autenticità dei testi presentati per le diverse attività didattiche. Tali testi sono suddivisi in testi di lavoro (da tradurre) e materiali di consultazione (da cui estrarre informazioni

terminologiche, testuali e concettuali). I testi sono presentati in formato elettronico, eccezionalmente su supporto cartaceo.

6.1.8 La valutazione della didattica specializzata: prodotto, processo, qualità

Come segnalano Toledo Báez (2010) e Hurtado Albir (2001), per molto tempo la correzione e la valutazione delle traduzioni sono state realizzate sulla base di criteri stilistici o tutt'al più in funzione del metodo di traduzione utilizzato. Attualmente gli studi sulla valutazione sono aumentati sensibilmente tanto da essere considerata il terzo pilastro su cui deve poggiare la formazione della traduzione (Rabadán Álvarez, Fernández Nistal 2002, p. 24).

Secondo Toledo Báez, è possibile intervenire in un testo in due diversi modi a seconda della fase in cui si trova detto testo: se si tratta di un prodotto finito, l'intervento può consistere in una valutazione o in una critica alla traduzione; se invece si tratta di un prodotto non ancora finito, l'intervento consiste in una revisione o correzione della traduzione. La valutazione quindi è un'attività ben definita rispetto ad altre affini.

A sua volta la valutazione può essere analitica o globale. Nella valutazione analitica si definiscono gli strumenti di misura che dovranno essere obiettivi, affidabili e chiari; in particolare, Toledo Báez sostiene la cosiddetta valutazione ragionata sulla base di criteri oggettivi e ben definiti. In questo tipo di valutazione viene assegnato un valore a ogni tipologia di errore, utilizzando strumenti di misura quali griglie di valutazione o diari di bordo, test a scelta multipla, questionari, interviste, osservazione, ecc. In questo tipo di valutazione è evidente che ciò che è sottoposto a valutazione è la traduzione come prodotto.

Tra le proposte di valutazione analitica ricordiamo in particolare quella di Hurtado Albir (1995) e quella del progetto MeLLANGE (2007).

La griglia di valutazione proposta da Hurtado Albir sottrae un punteggio prestabilito per gli errori di comprensione (ad esempio, controsensi, aggiunte, omissioni, imprecisioni, soluzioni non adeguate di registro o di stile, ecc.), gli errori di espressione (ad esempio, ortografia, punteggiatura, grammatica, lessico, incoerenza, mancanza di coesione, ecc.) e gli errori testuali (ad esempio, mancato rispetto della funzione primaria del testo originale, ecc.), mentre viene riconosciuto un determinato punteggio per le soluzioni di equivalenze ben riuscite. La griglia di valutazione proposta dal progetto MeLLANGE³ sottrae un punteggio prestabilito per gli errori di contenuto (ad esempio, omissioni, aggiunte, distorsioni, indecisioni, traduzioni errate delle unità di misura o delle date, ecc.) e gli errori di lingua (ad esempio, sintassi, uso delle preposizioni, con-

cordanze temporali, falsi amici, coerenza terminologica, collocazioni, ortografia, accenti, punteggiatura, ecc.).

La prima domanda che ci si pone è se nella valutazione analitica si valuti solo la qualità di una traduzione intesa come prodotto, o se si possa valutare anche la competenza traduttiva a essa soggiacente. Gouadec (1989a) sostiene che la valutazione di una traduzione non possa in nessun caso valutare la competenza del traduttore. Allo stesso modo, Bachman (1990) sostiene che una traduzione, ossia una performance, non sia indicativa della competenza globale. Bell (1991) conclude che la dicotomia competenza/performance rappresenta un problema di difficile soluzione, quindi suggerisce di adottare diversi punti di vista nel momento in cui si deve valutare una traduzione, che rappresenta una competenza comunicativa composta da diverse componenti.

La valutazione olistica o globale si propone proprio di valutare la competenza. Tra i modelli di valutazione olistica proposti ricordiamo quello del diploma di traduzione dell'Institute of Linguists (2006)⁴ ripreso da Toledo Báez, che presenta una serie di criteri molto dettagliati e si configura quindi come un modello completo per la valutazione della competenza traduttiva a un livello professionale. Questo modello di valutazione definisce tre criteri, per ciascuno dei quali sono previsti dei descrittori di livello (eccellente, buono, sufficiente, non sufficiente): comprensione, accuratezza e registro; grammatica, coerenza, coesione e organizzazione del discorso; punteggiatura, ortografia, accenti e traduzione di alcuni elementi come date, nomi propri o immagini.

A nostro avviso entrambi i modelli di valutazione, analitica e olistica, concorrono a valutare il grado di competenza traduttiva raggiunto attraverso la valutazione della traduzione come prodotto. Tuttavia, per poter monitorare l'acquisizione della competenza traduttiva, è importante poter misurare il livello di competenza traduttiva raggiunto come processo. Così come le norme di qualità certificano la qualità di un prodotto attraverso il rispetto dello svolgimento di un preciso percorso o processo produttivo, allo stesso modo si può dedurre che una traduzione di qualità sia il prodotto di un corretto processo traduttivo, ovvero dell'acquisizione e applicazione di metodi e strategie che garantiscono l'esecuzione a regola d'arte di una traduzione nel rispetto dell'incarico assegnato, in conseguenza del raggiungimento della competenza traduttiva così come descritta nel capitolo 2.

La valutazione delle traduzioni interessa tre ambiti del mondo della traduzione: la valutazione della traduzione di testi letterari e testi sacri, la valutazione delle traduzioni eseguite da traduttori professionisti e la valutazione nella didattica della traduzione. Gli ultimi due sono gli ambiti che ci interessano ai fini del

presente lavoro, poiché si tratta di valutare la competenza traduttiva specializzata degli studenti di traduzione. Alcuni studi empirico-sperimentali di grande portata sono stati realizzati in questi ambiti: ricordiamo in particolare i contributi di Gouadec (1981; 1989b) per la traduzione professionale e di Delisle (1993) e Hurtado Albir (1995; 1999) per la valutazione pedagogica. In quest'ultimo ambito, tuttavia, mancano una definizione dei criteri e l'elaborazione di strumenti operativi per la valutazione nel suo triplice aspetto di valutazione sommativa (che "misura" i saperi), formativa (riferita all'apprendimento) e diagnostica (che precede il processo di apprendimento), che integrino la valutazione del prodotto con la valutazione del processo.

La definizione dei criteri di valutazione in traduzione è strettamente connessa con la definizione dei criteri di qualità della traduzione. Waddington (2000) sottolinea a questo proposito che non è possibile indicare criteri di valutazione assoluti, ma che è necessario disporre di griglie molto flessibili che rendano conto di criteri che appartengono al contesto della traduzione e che includano ogni elemento che in qualche modo influisce sul processo di traduzione.

Per la valutazione della competenza traduttiva specializzata proponiamo l'uso combinato di due griglie di valutazione che si concentrano rispettivamente sul prodotto e sul processo di traduzione. La griglia applicata per la valutazione della traduzione come prodotto è una griglia di correzione che raccoglie diverse categorie di errori di traduzione, cui viene assegnato un valore in base alla gravità dell'errore rispetto al principio della coerenza e adeguatezza del testo di arrivo (valutazione analitica).

Questa griglia nasce dalla pluriennale esperienza didattica della professoressa Ada Feliciani presso la SSLMIT di Forlì, successivamente da noi adattata alle nuove esigenze pedagogiche in seguito all'evoluzione della didattica e del percorso di studi. Gli acronimi individuano gli errori di traduzione in base alle seguenti categorie: errore di interpretazione (EI), errore di lessico (EL), imprecisione di lessico (IL), forma (F), registro (R), ampliamento (A), sintesi (S), manca parola (MP), errore di grammatica (EG); le ultime due categorie, precisione terminologica (PT) e adeguatezza stilistica (AS), si riferiscono naturalmente a soluzioni traduttive nel complesso positive. Accanto al criterio di correttezza (concettuale, linguistica, stilistica e testuale) abbiamo aggiunto due criteri che rispondono a requisiti professionali: la creazione di schede terminologiche, che rende conto della competenza strumentale e documentale, e il rispetto delle consegne, che rappresenta un criterio extra testuale fondamentale per la pratica professionale. La valutazione è effettuata in trentesimi, come è comune presso le facoltà universitarie italiane, sottraendo il valore di ciascun errore di traduzione

Tabella 3. Griglia di valutazione della traduzione come prodotto proposta nel presente lavoro.

Criteri di valutazione della traduzione		
TRADUZIONE	SCHEDA	CONSEGNE
(26/30)	(3/30)	(1/30)
_____	_____	_____
EI -1 _____	3 approfondite 2 complete e corrette 1 imprecise o incomplete 0 assenti	1 rispetta le consegne 0 non rispetta le consegne
EL - 0,5 _____		
IL - 0,25 _____		
F - 0,25 _____		
R - 0,25 _____		
A - 0,25 _____		
S - 0,25 _____		
MP - 0,5 _____		
EG - 1 _____		
PT +0,25 _____		
AS +0,25 _____		
VOTO TTS PASSIVA (30/30): _____		

o aggiungendo il punteggio corrispondente in presenza di una traduzione globalmente positiva in uno dei due o in entrambi i descrittori (PT) e (AS).

Per la valutazione della traduzione come processo abbiamo scelto invece di utilizzare un modello di valutazione olistica, dove cioè si utilizza una scala che descrive diversi gradi della competenza traduttiva specializzata acquisita, suddivisa nelle sottocompetenze già illustrate con particolare riferimento ai modelli di competenza traduttiva proposti da Kelly e da PACTE e sulla base della norma di qualità per i servizi di traduzione ISO 17100: 2015.

La griglia di valutazione della traduzione come processo è applicata alla narrazione dei discenti delle modalità di lavoro seguite per l'esecuzione di un compito di traduzione. Come ricorda il gruppo PACTE (2003), la competenza traduttiva è un sapere esperto, che corrisponde alla competenza del traduttore professionista e che, in quanto sapere esperto, ha tre caratteristiche: è un sapere ampio e astratto; è un sapere consapevole quindi può essere esplicitato; è un sapere organizzato in strutture complesse e quindi può essere usato per la risoluzione di problemi. Dunque anche la narrazione è fondamentale e funzionale nel processo di formazione

dei traduttori, poiché, come sottolinea Galán-Mañas, quando uno studente fa qualcosa mostra che sa farlo, ma quando lo spiega mostra come sa farlo: mostra le conoscenze, le abilità, la struttura del pensiero e le carenze eventualmente presenti.

Applicando entrambi i modelli di valutazione alla performance e alla narrazione del procedimento di lavoro riteniamo di poter misurare il livello di competenza traduttiva specializzata acquisita dai discenti in modo soddisfacente per monitorare il processo di apprendimento e certificare l'avvenuta acquisizione della macrocompetenza a livello professionale al termine del percorso di studi, ovvero concretamente in occasione dell'ultimo esame di traduzione da sostenere alla conclusione del secondo anno di specializzazione.

Tabella 4. Griglia di valutazione della traduzione come processo proposta nel presente lavoro.

Criteri di valutazione del processo di traduzione		
INDICATORI	DESCRITTORI	PROVA
Competenza linguistica e testuale (procedurale)	<ul style="list-style-type: none"> • Usa contrastivamente la lingua e i generi testuali specializzati, con particolare attenzione alla macrostruttura e alla superstruttura, la fraseologia del genere testuale e della disciplina, la terminologia e gli altri aspetti morfosintattici. 	6-5/30
	<ul style="list-style-type: none"> • Usa contrastivamente la lingua e i generi testuali specializzati in modo piuttosto elementare per il livello. • A volte non sono chiare la macrostruttura e la superstruttura. • Sbaglia l'uso di alcuni elementi della fraseologia del genere testuale e della disciplina o li evita. • Terminologia non sempre esatta. • Altri aspetti morfosintattici possono essere confusi o imprecisi. 	4-3/30
	<ul style="list-style-type: none"> • Usa contrastivamente la lingua e i generi testuali in modo molto limitato per il livello e il compito. • Non sono chiare la macrostruttura e la superstruttura. • La fraseologia del genere testuale e della disciplina non è appropriata. • Terminologia e altri aspetti morfosintattici spesso inadeguati. 	2-1/30

> segue

INDICATORI	DESCRITTORI	PROVA
Competenza tematica e culturale (concettuale)	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza dei sistemi culturali che contestualizzano il discorso. • Conoscenze enciclopediche del mondo in generale. • Conoscenze tematiche degli ambiti specifici. 	6-5/30
	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza generica dei sistemi culturali che contestualizzano il discorso. • Conoscenze tematiche essenziali non approfondite degli ambiti specifici. 	4-3/30
	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza scarsa dei sistemi culturali che contestualizzano il discorso. • Conoscenze tematiche superficiali degli ambiti specifici. 	2-1/30
Competenza professionale, di conoscenza della traduzione (concettuale), di documentazione e strumentale (procedurale)	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza della professione, dei processi implicati nella traduzione e dei principali approcci teorici. • Capacità di ricerca, acquisizione ed elaborazione delle informazioni linguistiche e specializzate. • Capacità di utilizzare le fonti di documentazione e le nuove tecnologie per la traduzione (programmi di traduzione assistita, di gestione terminologica, di gestione di <i>corpora</i> elettronici). 	6-5/30
	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza della professione, dei processi implicati nella traduzione e dei principali approcci teorici a livello elementare per il compito. • Capacità di ricerca, acquisizione ed elaborazione delle informazioni linguistiche e specializzate non sempre efficace. • Capacità di utilizzare le fonti di documentazione e le nuove tecnologie per la traduzione (programmi di traduzione assistita, di gestione terminologica, di gestione di <i>corpora</i> elettronici) non sempre efficace. 	4-3/30
	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza inadeguata della professione, dei processi implicati nella traduzione e dei principali approcci teorici. • Capacità di ricerca, acquisizione ed elaborazione delle informazioni linguistiche e specializzate poco efficace. • Scarsa capacità di utilizzare le fonti di documentazione e le nuove tecnologie per la traduzione (programmi di traduzione assistita, di gestione terminologica, di gestione di <i>corpora</i> elettronici). 	2-1/30

INDICATORI	DESCRITTORI	PROVA
Competenza strategica e traduttiva (procedurale)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di organizzare il proprio lavoro, da soli e all'interno del gruppo. • Capacità di risolvere i problemi derivanti dalle carenze nelle sottocompetenze, in base ai diversi incarichi di traduzione, per garantire l'efficacia del processo di traduzione. • Capacità di produrre un testo in armonia con le richieste del committente, nonché di giustificare i risultati. 	6-5/30
	<ul style="list-style-type: none"> • L'organizzazione del lavoro, da soli e all'interno del gruppo, non è sempre efficace. • I problemi derivanti dalle carenze nelle sottocompetenze a volte non hanno garantito l'efficacia del processo di traduzione. • In alcuni casi le richieste del committente non sono state tenute in considerazione o solo parzialmente. • Non sempre in grado di giustificare i risultati proposti. 	4-3/30
	<ul style="list-style-type: none"> • L'organizzazione del lavoro, da soli e all'interno del gruppo, è confusa. • I problemi derivanti dalle carenze nelle sottocompetenze non sono stati risolti in maniera adeguata intralciando il processo di traduzione. • Le richieste del committente sono state disattese. • I risultati proposti non sono giustificati. 	2-1/30
Competenza interpersonale e psicofisiologica (attitudinale)	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza delle diverse relazioni interpersonali che intervengono nel processo di traduzione: capacità di collaborare con le diverse figure professionali che intervengono a vario titolo nell'attività traduttiva (revisori, terminologi, committenti, autori, esperti della materia, ecc.). • Capacità di risolvere i conflitti. • Formazione del concetto personale di traduttore, sviluppo della fiducia nelle proprie capacità, dell'attenzione e memoria, della creatività e del ragionamento logico. • Automatizzazione dei compiti più frequenti. • Sviluppo dello spirito critico per monitorare la propria attività, dell'autocoscienza e della fiducia ai fini dell'apprendimento e del rendimento professionale. 	6-5/30

INDICATORI	DESCRITTORI	PROVA
Competenza interpersonale e psicofisiologica (attitudinale)	<ul style="list-style-type: none"> • Non tutte le figure professionali che intervengono nell'attività traduttiva sono note. • Alcuni conflitti non riescono a essere risolti. • Non è del tutto sviluppato il concetto personale di traduttore. • Alcune difficoltà nello svolgimento automatico di compiti frequenti. • A volte insicurezza nella realizzazione dell'attività traduttiva e autocoscienza non adeguata rispetto al proprio ruolo di traduttore e di discente. 	4-3/30
	<ul style="list-style-type: none"> • Non conosce le figure professionali che intervengono a vario titolo nell'attività traduttiva. • Inadeguata capacità di risoluzione dei conflitti. • Vaghezza del concetto personale di traduttore. • Scarsa o nulla capacità di svolgere in modo automatico alcuni compiti frequenti. • Mancanza di autocoscienza e fiducia nelle proprie capacità di apprendimento e di rendimento professionale. 	2-1/30

Questo momento di verifica degli apprendimenti e del processo di insegnamento-apprendimento ha un suo spazio e un'evidente rilevanza anche nel mondo della traduzione professionale: il feedback. La richiesta del feedback al committente di un incarico di traduzione, sia esso un cliente diretto o un'impresa di traduzioni, è ciò che differenzia un traduttore professionista da un traduttore non professionista, poiché mette il traduttore professionista in grado di valutare l'adeguatezza del proprio lavoro, consentendogli di correggere eventuali inconvenienti in vista degli incarichi futuri e di migliorare in modo sistematico la qualità del proprio lavoro.

Essere competente in una professione significa essere in grado di realizzare gli incarichi assegnati per quella professione, quindi essere in grado di risolvere i problemi che più frequentemente si incontrano nello svolgimento dell'attività professionale.

Nella progettazione didattica dei percorsi formativi è dunque centrale l'individuazione dei problemi traduttivi più frequenti nel mercato professionale. L'acquisizione e lo sviluppo delle competenze atte a superare tali problemi più frequenti saranno prioritari. L'individuazione di questi elementi, dunque, guiderà la scelta dei contenuti da proporre, i metodi di lavoro da seguire e soprattutto la valutazione del raggiungimento degli obiettivi prefissati.

6.2 Unità didattica di introduzione alla traduzione specializzata: *Il mercato della traduzione specializzata*

Questa prima unità didattica fa parte dell'insegnamento di Traduzione specializzata tra lo spagnolo e l'italiano I, insegnamento impartito nel primo anno del corso di Laurea Magistrale in Traduzione specializzata.

Il suo obiettivo è far conoscere agli studenti il mercato della traduzione specializzata con particolare attenzione alla combinazione linguistica dallo spagnolo in italiano.

Si tratta di un'unità didattica introduttiva con valenza eminentemente motivazionale, grazie alla quale lo studente di traduzione contestualizza il proprio percorso di apprendimento, acquisendo una sempre maggiore consapevolezza dell'azione formativa e conseguentemente un'autonomia crescente nell'apprendimento.

6.2.1 Struttura dell'unità didattica

L'unità didattica prevede la realizzazione di tre *tasks*, i cui titoli sono i seguenti:

Task 1: Il profilo del traduttore professionale. Norma UNI EN 15038: 2006

Task 2: Come e dove opera il traduttore specializzato

Task finale: Identificazione delle informazioni salienti all'interno del contratto d'agenzia (*Non Disclosure Agreement*).

L'obiettivo della *Task 1* è conoscere il profilo del traduttore professionale in relazione alla norma di qualità per i servizi di traduzione UNI EN 15038: 2006⁵.

Il materiale utilizzato è la norma UNI EN 15038: 2006.

Disposti per piccoli gruppi, gli studenti estrapolano dalla lettura di alcune sezioni della norma le informazioni utili a delineare i requisiti del traduttore professionista sia in relazione alle competenze possedute sia in relazione al rapporto con gli altri attori del mercato professionale (committenti, esperti).

Il momento della valutazione, in questo caso formativa, è affidato alla messa in comune dei risultati del lavoro dei gruppi.

L'obiettivo della *Task 2* è conoscere come e dove opera il traduttore specializzato sul mercato. In particolare, si concentra sulla presentazione delle tipologie e dei generi testuali più frequenti nella combinazione linguistica dallo spagnolo in italiano, le associazioni di categoria per i traduttori autonomi e per le imprese di traduzione, le forme sociali che possono assumere i fornitori dei servizi di traduzione, le riviste specializzate del settore, le piattaforme per

i traduttori più attive, le tecnologie per la traduzione disponibili e la gestione fiscale dell'attività di traduzione autonoma.

Il materiale utilizzato è una presentazione del docente che riassume i risultati di diversi studi di mercato realizzati da noi e dalle associazioni di categoria. La presentazione viene proiettata e commentata dal docente e dagli studenti, stimolando gli studenti a implicarsi personalmente, riportando esperienze personali o di conoscenti.

La valutazione formativa è costituita dal dibattito che accompagna la presentazione.

L'obiettivo della *Tarea* finale è consolidare le conoscenze concettuali dichiarative relativamente al mercato della traduzione specializzata e in particolare alla figura del traduttore autonomo.

Il materiale utilizzato è un documento autentico, nello specifico un contratto tra un'impresa di traduzioni e un traduttore *freelance* (*Non Disclosure Agreement*).

Sulla piattaforma *Moodle* viene caricato il documento che gli studenti leggeranno individualmente a casa. Avranno una settimana di tempo per stilare una sintesi schematica dei punti comuni e delle informazioni divergenti o aggiuntive tra la norma UNI EN 15038 e il NDA relativamente alla figura del traduttore autonomo. La sintesi proposta dovrà essere pubblicata nell'apposito spazio sulla piattaforma *Moodle*, dove rimarrà a disposizione degli studenti per l'intera durata del corso.

La valutazione formativa avrà la modalità del dibattito in aula nella seguente lezione in presenza.

6.2.2 Calendario dell'unità didattica

L'unità didattica ha una durata complessiva di due ore e mezzo in presenza, e si prevede uno studio fuori dell'aula di approssimativamente un'ora e mezzo.

La scansione prevede il primo incontro in aula della durata di due ore (*tareas* 1-2), una sessione di lavoro individuale fuori dell'aula e un secondo incontro in aula della durata di mezz'ora (*tarea* finale).

6.2.3 Valutazione

La valutazione dell'unità didattica è di tipo formativo e rivolta agli studenti, poiché essi ricevono un feedback dal docente e dagli altri studenti cui però non viene assegnato un valore in termini di valutazione sommativa, che spetta al momento conclusivo del corso secondo modalità di valutazione tradizionali.

Tabella 5. Calendario dell'unità didattica *Il mercato della traduzione specializzata*.

Calendario dell'unità didattica <i>Il mercato della traduzione specializzata</i>			
Durata (aula): 2 ½ h	Sessione 1	Sessione 2	Sessione 3
Tarea 1: Il profilo del traduttore professionale. Norma UNI EN 15038: 2006	In aula		
Tarea 2: Come e dove opera il traduttore specializzato	In aula		
Tarea finale: Identificazione delle informazioni salienti all'interno del contratto d'agenzia (<i>Non Disclosure Agreement</i>)		Fuori dell'aula	In aula

6.3 Unità didattica di traduzione tecnico-scientifica: *La traduzione di un consenso informato*

Questa seconda unità didattica fa sempre parte dell'insegnamento di Traduzione specializzata tra lo spagnolo e l'italiano I, insegnamento impartito nel primo anno del corso di Laurea Magistrale in Traduzione specializzata.

L'obiettivo dell'unità didattica è l'acquisizione della metodologia di lavoro del traduttore specializzato. La scelta del testo di lavoro, un consenso informato, deriva dallo studio del mercato della traduzione specializzata effettuato all'inizio del presente lavoro, che ha evidenziato la relativa scarsità di interventi traduttivi in ambito medico-scientifico per la nostra combinazione linguistica, tradizionalmente appannaggio della lingua inglese. Uno dei generi testuali maggiormente tradotti nella combinazione linguistica dallo spagnolo in italiano è risultato invece essere il consenso informato, che si configura come una tipologia ibrida, poiché presenta una doppia valenza medico-legale.

Questa caratteristica testuale è piuttosto frequente negli ambiti specializzati, dove non sempre le tipologie sono pure, e contribuisce a mettere fin dall'inizio lo studente di traduzione in contatto con la realtà professionale, sempre supportato dalla riflessione teorica.

Come già accennato, la metodologia di lavoro impiegata nell'unità didattica di traduzione tecnico-scientifica si fonda sul concetto di genere testuale specializzato per la traduzione, considerando il genere testuale come determinato culturalmente e come scheletro attorno al quale costruire la conoscenza esperita del discente relativamente ai contenuti concettuali, terminologico-testuali e pragmatici.

Parallelamente, si introduce l'uso delle nuove tecnologie applicate all'organizzazione delle informazioni concettuali, terminologiche e testuali in ambito specializzato. Lo studente deve vivere l'esperienza formativa come un luogo per sperimentare metodi e tecniche che applicherà nella futura pratica professionale, mettendo alla prova e diventando consapevole del proprio stile di lavoro.

6.3.1 Struttura dell'unità didattica

L'unità didattica prevede la realizzazione di cinque *tasks*, i cui titoli sono i seguenti:

Task 1: Genere testuale. Analisi e riconoscimento

Task 2: Documentazione. Creazione dei *corpora* di riferimento

Task 3: Terminologia. Creazione del database terminologico relativo al genere testuale

Task 4: Terminologia. Creazione del database terminologico relativo all'ambito tematico

Task finale: Incarico di traduzione. Traduzione di un consenso informato.

L'obiettivo della *Task 1* è riconoscere e analizzare il genere testuale a cui appartiene il testo di lavoro.

Il materiale utilizzato è un consenso informato autentico, reperito attraverso la rete o dall'esperienza professionale di traduttori specializzati.

Disposti per piccoli gruppi, gli studenti attivano le proprie conoscenze enciclopediche per riconoscere il genere testuale cui appartiene il testo di lavoro.

Il momento della valutazione formativa è rappresentato dalla messa in comune dei risultati del lavoro dei gruppi.

L'obiettivo della *Task 2* è creare un *corpus* di riferimento contenente i documenti necessari allo studente per realizzare le attività di pre-traduzione. Prima di cominciare a tradurre il testo di lavoro è infatti indispensabile che gli studenti acquisiscano le conoscenze concettuali, testuali e pragmatiche neces-

sarie a comprendere a fondo il testo di partenza e riformularlo adeguatamente nella lingua di arrivo.

Non si fornisce alcun materiale per la realizzazione di questa *tarea*, poiché sono gli studenti stessi a dover mettere in atto efficaci strategie di ricerca e documentazione per raccogliere i materiali necessari al proseguimento dell'unità didattica.

Le attività proposte si realizzano fuori dell'aula. Gli studenti devono individuare i propri bisogni di documentazione relativamente al campo tematico, alle convenzioni del genere testuale e al contesto comunicativo nel quale si inserisce il genere testuale del testo di lavoro. Una volta fatto questo, elaborano un *corpus* di riferimento per ciascuna lingua di lavoro contenente documenti utili a colmare le lacune individuate relativamente al campo tematico e al genere testuale, tra cui anche i riferimenti normativi per i paesi delle due lingue di lavoro. Parallelamente, devono creare un *corpus* più ristretto e mirato per ciascuna lingua di lavoro che raccolga solo documenti della stessa tipologia testuale (per contenuto e genere): costituirà il nucleo di un *corpus* di testi comparabili da convertire in un formato elettronico adeguato per l'interrogazione mediante applicazioni quali *AntConc* o *WordSmith Tools* e simili.

La valutazione formativa si effettua in parte in presenza e in parte a distanza, poiché i risultati del lavoro svolto dagli studenti vengono caricati sulla piattaforma *Moodle*, dove resteranno a disposizione dei partecipanti al corso fino al termine delle attività didattiche, e vengono commentati tanto attraverso il forum quanto in aula nel momento della messa in comune. Durante questo momento, si stimola la riflessione e la verbalizzazione delle strategie attuate per l'esecuzione del compito in modo tale da consolidare la consapevolezza del discente dei propri processi operativi e di apprendimento.

L'obiettivo della *Tarea 3* è l'organizzazione delle informazioni testuali in formato elettronico nell'ottica della traduzione controllata, cui si accennava nel paragrafo 6.1.6.

Ciascun genere testuale è dotato di una macrostruttura concettuale e di una superstruttura formale riconoscibili che guidano il lettore nella comprensione del testo e vincolano l'autore nella sua redazione (Garofalo 2009, pp. 87-89). Il traduttore specializzato non ha una formazione specifica disciplinare per gli ambiti tematici in cui si trova a operare, ma l'organizzazione delle informazioni concettuali, terminologico-testuali e pragmatiche intorno al genere testuale gli consente di acquisire in modo relativamente rapido le conoscenze necessarie per svolgere con competenza il proprio compito o incarico di traduzione (Borja Albi 2005, pp. 37-68).

Il discorso specializzato, come già abbiamo accennato più volte in precedenza, presenta realizzazioni linguistiche e testuali caratteristiche, al cui interno sono fondamentali le conoscenze tematiche, terminologiche e fraseologiche. Tuttavia, se per definire gli aspetti concettuale e terminologico c'è consenso, nella definizione del livello fraseologico c'è poca condivisione di etichette nozionali e tipologie di realizzazione: sintagmi, collocazioni, fraseologismi, tecnicismi, formule fisse, ecc. sono tutte denominazioni che si riferiscono a quella speciale tendenza in determinati tipi di testo all'uso di sequenze ricorrenti che distingue immediatamente il traduttore o redattore esperto da quello non esperto, ma anche il cui confine è così incerto da tracciare. Musacchio (2002) designa come fraseologismi specializzati o "tecnicismi collaterali" le collocazioni delle lingue speciali, per distinguerle da quelle della lingua comune. Serianni (2005) nota come tali tecnicismi collaterali, a differenza di quelli specifici, non siano altrettanto stabili e siano motivati da esigenze di registro stilistico piuttosto che da necessità denotative. Essi, infatti, proprio perché facilmente sostituibili da altre forme di uso più comune, sono quelli di uso più esclusivo e quindi più caratteristico, essendo limitati alla ristretta cerchia degli specialisti. I tecnicismi specifici invece possono essere noti anche al profano coinvolto in un problema di pertinenza settoriale, di cui arriva a padroneggiare una certa quota dei relativi tecnicismi. Anche Cortelazzo (2006) sottolinea che a livello di conoscenze e terminologia, ivi inclusi i tecnicismi specifici, è relativamente semplice e veloce raggiungere un soddisfacente grado di conoscenza, mentre è a livello dei tecnicismi collaterali che si trovano le maggiori difficoltà, proprio perché i primi si imparano poiché necessari, mentre i secondi si imparano con minor frequenza, potendone fare a meno.

Per sensibilizzare i traduttori in formazione su questo aspetto, sottile ma rilevante e complesso, sfruttiamo quindi la metodologia di lavoro con i *corpora* aperti, creati nella precedente *task*.

Il materiale che viene fornito agli studenti è un modello di scheda terminologica orientata al concetto, predisposta utilizzando il programma di gestione terminologica *MultiTerm* del pacchetto SDL Trados. Il programma non è precisamente ottimale per la sistematizzazione delle informazioni fraseologico-testuali, ma consente di raccogliere in un'unica banca dati le informazioni concettuali e formali da consultare nell'ambiente di traduzione.

Fuori dell'aula gli studenti lavorano in piccoli gruppi per riconoscere e analizzare la macrostruttura e successivamente la superstruttura del testo di lavoro, mettendolo a confronto con altri testi simili, in modo tale da individuare come

si organizzano concettualmente le informazioni e in che modo tale progressione logica si riflette sulla struttura linguistica superficiale e con che grado di variabilità. Questo compito di analisi approfondita del genere testuale viene effettuato in chiave contrastiva nelle due lingue di lavoro ed è fondamentale per sviluppare nel discente strategie di riformulazione adeguate al genere testuale e svincolate dalla struttura formale superficiale. I risultati dell'analisi sono raccolti in schede terminologiche e fraseologiche sul genere testuale orientate al concetto, che riflettono l'organizzazione concettuale e formale delle informazioni in un consenso informato nelle due lingue di lavoro.

La fase della valutazione formativa avviene ancora una volta sia in presenza, con la messa in comune dei risultati prodotti e il dibattito di confronto tra gli studenti e tra studenti e docente sui prodotti e sui processi, sia a distanza attraverso i commenti lasciati dagli studenti e dal docente sul forum della piattaforma *Moodle*, dove sono pubblicati i lavori.

L'obiettivo della *Tarea 4* è organizzare le informazioni concettuali e terminologiche in formato elettronico in una banca dati terminologica che sia anche una base di conoscenza.

Le relazioni fra i termini che veicolano il sapere di un dominio creano una mappatura del campo tematico necessaria al traduttore specializzato per comprendere il testo di partenza e riformularlo correttamente nella lingua di arrivo. Cabré Castellví (2000) ricorda che la terminologia in quanto insieme di unità rappresentative della conoscenza specialistica è necessaria in tutte le attività coinvolte nella conoscenza specialistica: è attraverso i termini che gli specialisti trasferiscono le loro conoscenze ed è attraverso i termini che la comunicazione specialistica raggiunge il suo più alto livello di efficacia.

Anche in questo caso, come per la precedente *tarea*, si parte dal testo di lavoro per creare schede terminologiche orientate al concetto, utilizzando la metodologia di lavoro con i *corpora* aperti e il programma di gestione terminologica *MultiTerm* del pacchetto SDL Trados. In questo caso il programma è assolutamente adeguato alla creazione di una banca dati terminologica che funga da base di conoscenza, grazie alla possibilità di inserire nella scheda informazioni di natura concettuale (campo "definizione"), oltre che formale (campi "contesto" e "collocazione"), permettendo di metterle in relazione tramite i riferimenti incrociati.

Nessun nuovo materiale viene fornito agli studenti, che dovranno utilizzare il modello della scheda precedentemente fornito.

Fuori dell'aula gli studenti lavorano in piccoli gruppi o individualmente per creare schede terminologiche a partire dal testo di lavoro e dai testi che compon-

gono il *corpus* di riferimento, già utilizzato per introdurre le prime informazioni circa il campo tematico.

Le schede vengono quindi pubblicate nell'apposito spazio sulla piattaforma *Moodle* in modo tale che tutti possano avere accesso al lavoro dei propri compagni e confrontarlo con il proprio.

Il momento della messa in comune dei risultati in aula rappresenta la fase finale della valutazione formativa.

Il lungo percorso di preparazione fin qui affrontato ha messo lo studente di traduzione specializzata in grado di affrontare consapevolmente la fase vera e propria della traduzione. Obiettivo della *Tarea* finale è dunque quello di realizzare la traduzione del testo di lavoro, mettendo in campo le conoscenze tematiche, terminologiche, testuali e strumentali acquisite nelle *tareas* intermedie, nonché la competenza interpersonale e le componenti attitudinali che consentono allo studente di lavorare insieme ai compagni, argomentare le proprie scelte traduttive, seguire con consapevolezza il proprio processo di apprendimento e di traduzione e interagire con altri attori del processo traduttivo, come il docente-committente ed eventualmente conoscenti-esperti del campo tematico.

Nessun materiale aggiuntivo viene fornito oltre al testo di lavoro già in loro possesso, i *corpora* di riferimento e le schede su genere testuale e terminologia da loro prodotti nelle precedenti *tareas* intermedie.

Fuori dell'aula gli studenti dovranno elaborare una proposta di traduzione individuale utilizzando le risorse prodotte e ampliandole per far fronte a problemi di traduzione puntuali non osservati nella fase di pre-traduzione. Si richiede l'uso di un programma di traduzione assistita che consenta la creazione di una memoria di traduzione, da riutilizzare ogniqualvolta il futuro traduttore professionista riceverà un incarico di traduzione analogo per genere testuale o ambito tematico. La traduzione così prodotta sarà pubblicata sulla piattaforma *Moodle*, dove potrà essere consultata dai partecipanti al corso fino al termine delle attività didattiche.

Le modalità di lavoro proposte in questa *tarea* finale, l'incarico di traduzione, hanno la finalità di avvicinare lo studente alle modalità della pratica professionale, nella quale è importante rispettare le indicazioni di consegna, la tipologia di prestazione del servizio richiesto e saper gestire l'interazione con tutti gli attori che partecipano al processo traduttivo.

La valutazione formativa si realizza in aula, dove si commentano le diverse soluzioni traduttive, confrontando le strategie che hanno portato a risultati più o meno accettabili. In questa sede si presenta anche la griglia di valutazione della

traduzione come prodotto, che sarà utilizzata in sede di valutazione sommativa al termine della prima parte del percorso didattico, in modo che gli studenti comincino a familiarizzarsi con le modalità di valutazione del loro lavoro.

6.3.2 Calendario dell'unità didattica

L'unità didattica ha una durata complessiva di 11 ore e mezzo in presenza, e si prevede uno studio fuori dell'aula di approssimativamente 16-20 ore.

La scansione prevede un primo incontro in aula della durata di un'ora e mezzo (*task* 1), una sessione di lavoro individuale fuori dell'aula della durata di circa quattro-cinque ore e successivamente si alternano una serie di cinque incontri in aula della durata di due ore ciascuno (*tasks* 2, 3, 4 e finale) e quattro sessioni di lavoro individuale o a piccoli gruppi fuori dell'aula della durata di circa quattro-cinque ore ciascuna.

6.3.3 Valutazione

La valutazione dell'unità didattica è di tipo formativo e rivolta agli studenti nei momenti di esposizione in aula dei lavori svolti fuori dall'aula individualmente o per piccoli gruppi.

L'azione formativa del primo anno, corrispondente all'intero modulo di traduzione tecnico-scientifica passiva all'interno dell'insegnamento di Traduzione specializzata tra lo spagnolo e l'italiano I, della durata complessiva di 24 ore pari a 12 incontri in presenza, prosegue con un'altra unità didattica finalizzata alla traduzione di un testo tecnico: una scheda di prodotto nell'ambito tematico dell'energia eolica (cfr. Tabella 2). L'unità didattica è scandita secondo le stesse modalità di lavoro e *tasks* già implementate per la precedente unità didattica in ambito medico-scientifico, ma si introduce una *task* nuova, consistente nella creazione di una memoria di traduzione tramite allineamento di schede di prodotto (aerogeneratori) presenti nei siti multilingue di diverse imprese del settore. L'allineamento dei testi spagnoli e italiani, spesso a loro volta traduzioni di schede originariamente redatte in inglese, è realizzato mediante l'applicazione del programma *WinAlign* del pacchetto SLD Trados; la memoria di traduzione che se ne ricava è utilizzata come memoria di consultazione nel corso dello svolgimento dell'unità didattica. In ambito tecnico è spesso possibile ricavare risorse di consultazione di questo tipo, grazie alla necessità delle imprese di proporsi sul mercato globale, il che impone la redazione multilingue della documentazione.

Al termine della prima parte del percorso formativo si realizza la prima verifica sommativa consistente in un incarico di traduzione di due testi della lun-

Tabella 6. Calendario dell'unità didattica *La traduzione di un consenso informato*.

Calendario dell'unità didattica <i>La traduzione di un consenso informato</i>			
Durata (aula): 11 ½ h	Sessione 1	Sessione 2	Sessione 3
Tarea 1: Genere testuale. Analisi e riconoscimento	In aula		
Tarea 2: Documentazione. Creazione dei <i>corpora</i> di riferimento		Fuori dell'aula	In aula
	Sessione 4	Sessione 5	Sessione 6
Tarea 3: Terminologia. Creazione del database terminologico relativo al genere testuale	Fuori dell'aula	In aula	
Tarea 4: Terminologia. Creazione del database terminologico relativo all'ambito tematico			Fuori dell'aula
	Sessione 7	Sessione 8	Sessione 9
	In aula		
Tarea finale: Incarico di traduzione. Traduzione di un consenso informato		Fuori dell'aula	In aula
	Sessione 10	Sessione 11	
	Fuori dell'aula	In aula	

ghezza complessiva di 300 parole, da effettuare in aula informatica, in un tempo massimo di due ore, con le stesse modalità di lavoro seguite durante le lezioni, nonché le risorse prodotte. I due testi da tradurre sono del tutto analoghi a quelli

utilizzati durante le lezioni, sia per ambito tematico sia per genere testuale. La valutazione sommativa avviene mediante la griglia di valutazione della traduzione come prodotto (cfr. Tabella 3), già nota agli studenti.

6.4 Unità didattica di traduzione economico-giuridica: *La traduzione di un verbale d'assemblea*

Questa terza unità didattica fa parte dell'insegnamento di Traduzione specializzata tra lo spagnolo e l'italiano II, insegnamento impartito nel secondo anno del corso di Laurea Magistrale in Traduzione specializzata.

L'obiettivo dell'unità didattica è il consolidamento della metodologia di lavoro del traduttore specializzato acquisita con le precedenti unità didattiche, realizzate nel corso del primo anno e all'inizio del secondo. Si tratta infatti dell'ultima unità didattica prevista dal percorso formativo che qui si propone, per cui è finalizzata all'applicazione di tutti i metodi, strategie, risorse, strumenti, conoscenze e competenze acquisiti precedentemente, con una forte componente di autonomia dello studente nell'organizzazione del lavoro dentro e fuori dell'aula.

La scelta del testo di lavoro, un verbale d'assemblea redatto da notaio, si basa ancora una volta sui risultati dell'indagine sul mercato della traduzione specializzata dallo spagnolo in italiano, realizzata all'inizio del presente lavoro. Si avvale anche delle risorse prodotte e le competenze acquisite nell'ambito tematico giuridico mediante l'unità didattica *La traduzione di un atto notarile*, realizzata in precedenza all'inizio del secondo anno e qui non illustrata nel dettaglio perché in tutto simile, per metodologia di lavoro e tipologia di *tareas* proposte, all'unità didattica *La traduzione di un consenso informato* già realizzata nel primo anno (cfr. Tabella 2).

Il genere del verbale d'assemblea redatto da notaio è, come il genere del consenso informato, una tipologia ibrida poiché la cornice giuridica dell'atto notarile racchiude l'ambito tematico dell'economia. Il genere dell'atto notarile è noto agli studenti che partecipano al percorso formativo proposto in questa sede, i quali hanno già elaborato risorse terminologiche e fraseologiche del genere testuale, nonché acquisito conoscenze tematiche contrastive relativamente alla figura e funzione del notaio e agli atti che può emettere nel corso della precedente unità didattica *La traduzione di un atto notarile*. Ciò che si richiede agli studenti ora è dunque un riutilizzo delle risorse già prodotte nel contesto del nuovo incarico di traduzione. In questo modo, gli

studenti potranno testare la validità delle proprie risorse, ampliarle o rettificarle come accade nella pratica professionale. È fondamentale che gli studenti concepiscano il percorso didattico come le prime fondamenta gettate per una metodologia di lavoro rigorosa e consapevole che sarà capitalizzata nella futura attività professionale.

6.4.1 Struttura dell'unità didattica

L'unità didattica prevede la realizzazione di un'unica *tarea* finale, dal titolo *Incarico di traduzione. Traduzione di un verbale d'assemblea*, fuori dall'aula, concepita come incarico di traduzione secondo le modalità (simulate) del mercato. Lo studente dovrà realizzare autonomamente le *tasks* intermedie in cui sono state scandite anche le precedenti unità didattiche (*Tarea 1*: Genere testuale. Analisi e riconoscimento; *Tarea 2*: Documentazione. Creazione dei *corpora* di riferimento; *Tarea 3*: Terminologia. Creazione del database terminologico relativo al genere testuale; *Tarea 4*: Terminologia. Creazione del database terminologico relativo all'ambito tematico) con la sola variante, all'interno della *tarea 3*, della creazione di un database terminologico relativo al genere testuale del verbale d'assemblea e l'ampliamento ed eventualmente la rettifica del database terminologico relativo al genere testuale dell'atto notarile già predisposto con l'unità didattica precedente *La traduzione di un atto notarile*.

L'assegnazione di un'unica *tarea* finale ha come obiettivo il consolidamento della metodologia di lavoro sviluppata nel corso del modulo biennale di traduzione tecnico-scientifica passiva. Lo studente deve mettere alla prova le competenze linguistico-testuale, tematica, strategica, professionale, strumentale e di documentazione, nonché interpersonale e psicofisiologica acquisite e sviluppate fino a quel momento, applicandole a una nuova situazione comunicativa, anche se analoga nelle modalità, in completa autonomia.

Il materiale utilizzato è un verbale d'assemblea autentico, redatto da notaio, reperito attraverso la rete o dall'esperienza professionale di traduttori specializzati.

Si assegna l'incarico di traduzione, indicando i servizi di traduzione da realizzare (traduzione, database terminologico dei generi testuali e dell'ambito tematico, *corpora* comparabili nelle due lingue di lavoro a supporto dei database, memoria di traduzione), le modalità e i tempi di consegna (formato e scadenza di consegna) e gli strumenti da utilizzare (programma di traduzione assistita e di gestione terminologica). Ciascuno studente organizzerà autonomamente il proprio lavoro, decidendo anche di operare progettuamente insieme ai compagni, pur considerando che dovrà comunque rispondere individualmente e personal-

mente del lavoro svolto. I materiali prodotti saranno caricati sulla piattaforma Moodle, in modo tale da consentire agli studenti di confrontare le varie soluzioni proposte in vista del dibattito in aula.

La valutazione, che si effettua in aula sotto forma di dibattito sulla correzione delle proposte individuali di traduzione, avrà il carattere di valutazione sommativa parziale, come illustreremo nel successivo paragrafo 6.4.3.

6.4.2 Calendario dell'unità didattica

L'unità didattica ha una durata complessiva di 12 ore in presenza, e si prevede uno studio fuori dell'aula di approssimativamente 20 ore.

La scansione prevede un'ampia sessione di lavoro individuale fuori dall'aula e sei incontri in aula della durata di due ore ciascuno.

Tabella 7. Calendario dell'unità didattica *La traduzione di un verbale d'assemblea*.

Calendario dell'unità didattica <i>La traduzione di un verbale d'assemblea</i>			
Durata (aula): 12 h	Sessione 1	Sessione 2	Sessione 3
Tarefa finale: Incarico di traduzione. Traduzione di un verbale d'assemblea	Fuori dall'aula	In aula	In aula
	Sessione 4	Sessione 5	Sessione 6
	In aula	In aula	In aula
	Sessione 7		
	In aula		

6.4.3 Valutazione

La valutazione effettuata in aula durante la presentazione individuale dei lavori realizzati fuori dall'aula ha una valenza sommativa parziale.

Come già rilevato, la competenza traduttiva è difficilmente misurabile e dunque valutabile oggettivamente, tanto più che, come ricordava Bachman (1990), la traduzione come performance (il prodotto) non è necessariamente indicativa della competenza globale (il processo).

Coerentemente con le precedenti osservazioni e con l'obiettivo di quest'ultima unità didattica del percorso formativo proposto nel presente lavoro, quindi, si effettua una valutazione sommativa articolata in due parti e due momenti: la prima valutazione sommativa parziale si realizza sul processo di traduzione, in aula, mediante la griglia di valutazione olistica riportata nella Tabella 4 (sessioni 2-7), mentre la seconda valutazione sommativa parziale viene effettuata sul

prodotto in sede d'esame "tradizionale" a fine modulo, comprendendo quindi anche la precedente unità didattica *La traduzione di un atto notarile*, in presenza, mediante la griglia di valutazione analitica riportata nella Tabella 3. In quest'ultimo caso, come già per la valutazione sommativa di fine modulo al termine del primo anno del corso di Laurea Magistrale, si propone la traduzione di un testo dello stesso genere testuale e ambito tematico analogo a quelli utilizzati durante le lezioni, della lunghezza di 300 parole, da effettuare in aula informatica, in un tempo massimo di due ore, con le stesse modalità di lavoro seguite durante le lezioni e le risorse prodotte.

Combinando le due modalità di valutazione, del prodotto e del processo della traduzione, così come proponendo una tipologia di verifica degli apprendimenti globale (*task* finale unica) riteniamo che sia possibile misurare il livello di competenza traduttiva raggiunto dallo studente al termine del percorso formativo proposto per la didattica della traduzione specializzata. Lo studente dimostrerà *in primis* di avere acquisito e consolidato una metodologia di lavoro improntata all'apprendimento significativo, attivo e consapevole, competenza e atteggiamento indispensabili per il traduttore professionista che in breve tempo deve saper acquisire le informazioni concettuali, testuali e terminologiche necessarie per lo svolgimento della sua attività. Dimostrerà anche di saper organizzare, gestire e riutilizzare le informazioni così ottenute, requisito anch'esso fondamentale nella progressione della professionalità di un traduttore. Dimostrerà, infine, di aver acquisito piena consapevolezza della propria figura in termini professionali, assumendo atteggiamenti adeguati nell'interazione con le altre figure che a vario titolo operano con lui.

Dimostrerà in sostanza di essere un traduttore.

CONCLUSIONI

La didattica della traduzione specializzata è finalizzata alla formazione di traduttori che operano in diversi ambiti socio-professionali: medico-scientifico, tecnico, economico-giuridico. Per questa ragione il curriculum di traduzione deve mettere in grado gli studenti di conoscere tali ambiti e di operare efficacemente e adeguatamente in accordo con il proprio ruolo sociale e professionale di traduttore.

Abbiamo riscontrato come la dimensione professionale sia entrata in modo consistente nella riflessione sulla didattica della traduzione, anche se la mancanza di un consenso intorno ai concetti analitici di base e la scarsa affidabilità dei dati raccolti sul mercato ne rendono complesso e poco attendibile lo studio. Tuttavia, l'interesse e la portata di questo nuovo ambito di studi della traduttologia sono andati crescendo negli ultimi anni, in particolare a seguito degli approcci funzionalisti e dell'incremento esponenziale della richiesta di servizi di traduzione negli ambiti socio-professionali lontani dalla traduzione letteraria. È qui che comincia a imporsi all'attenzione degli studiosi il concetto di traduzione come processo tecnologico, intendendo la traduzione come un processo che si realizza attraverso l'esecuzione di diverse fasi di lavoro che tendono alla ricerca della qualità e della perfezione.

Grazie alle indagini sul mercato professionale della traduzione di associazioni di categoria (ACT, AITI) e imprese di traduzione (Davico) e allo studio del mercato della traduzione dallo spagnolo in italiano, abbiamo potuto delineare alcuni aspetti professionali utili per l'elaborazione del curriculum di traduzione: in particolare, gli attori che intervengono a vario titolo nel processo della traduzione come servizio (committente, traduttore, revisore, terminologo, esperto, ecc.), le tipologie di servizi offerti e richiesti accanto alla traduzione in senso stretto, i settori socio-professionali, i tipi e generi testuali specializzati, le modalità di esecuzione degli incarichi di traduzione, la formazione dei traduttori professionisti.

A chiudere questa analisi sui rapporti fra la traduzione e il mondo professionale e a fare da ponte fra la didattica della traduzione specializzata e il mercato

della traduzione è la nozione di qualità dei servizi di traduzione, oggetto della norma per la certificazione della qualità UNI EN 15038: 2006, poi sostituita dalla norma ISO 17100: 2015. L'individuazione di buone pratiche ufficialmente riconosciute dalle norme di qualità fornisce una base di riflessione sulle competenze che devono raggiungere gli studenti di traduzione al termine del percorso di studi accademico.

Alla figura del traduttore è dunque attribuito un profilo eterogeneo: al tempo stesso altamente specializzato e polivalente. E proprio a questa caratteristica si collega la seconda nozione centrale di competenza traduttiva, intesa come insieme di conoscenze, abilità, capacità e atteggiamenti che si integrano nell'esercizio della traduzione. Sono molteplici i modelli di competenza traduttiva che vengono proposti, tra questi i modelli di Kelly e del gruppo di ricerca PACTE ci sembrano i più adeguati a individuare le competenze del traduttore specializzato e dunque gli obiettivi di apprendimento del curriculum di traduzione specializzata.

La caratteristica fondamentale riconosciuta alla competenza traduttiva è quella di essere un sapere esperto, dominato dalla competenza strategica di risoluzione dei problemi, ma composto da una serie di altre competenze che interagiscono fra loro: bilingue, extralinguistica, delle conoscenze di traduzione, strumentale, oltre alle componenti psicofisiologiche di natura cognitiva e attitudinale e alla competenza interpersonale, cioè la capacità del traduttore di interagire proficuamente con tutti gli attori che con lui partecipano al processo di traduzione.

Allo scopo di favorire l'acquisizione di tali competenze, i recenti approcci didattici focalizzati sul processo hanno identificato, all'interno dell'azione formativa, nuovi ruoli per docenti e discenti. Si è passati cioè da modalità di apprendimento tendenzialmente passive a modalità attive, nelle quali è il discente a costruire la propria conoscenza esperta.

Il percorso formativo per la didattica della traduzione specializzata che abbiamo sviluppato va dunque in questa direzione: mutua l'approccio denominato *enfoque por tareas*, caratterizzato da flessibilità, modularità e globalità, e identifica, come aspetto fondamentale, quello della significatività degli apprendimenti che risulta indispensabile per attivare e acquisire conoscenze e competenze e per annullare quanto più possibile la distanza tra l'aula come luogo di apprendimento "simulato" e la realtà dell'azione traduttiva. I più recenti modelli di didattica della traduzione specializzata in ambito medico-scientifico, economico-giuridico e tecnico (Montalt i Resurrecció, Borja Albi, Hurtado Albir, Gamero Pérez, Espasa Borràs e González Davies) mirano infatti ad avvicinare sempre di più la formazione alla pratica professionale, includendo *tareas* finalizzate all'acquisizio-

ne delle competenze più tipicamente collegate alla realtà professionale: tematica, documentale, strumentale.

Nello specifico, la nostra proposta didattica è indirizzata agli studenti del corso di Laurea Magistrale, il cui percorso prevede solo 12 incontri l'anno della durata di due ore ciascuno. Un monte ore esiguo che ci ha spinto a progettare una didattica per competenze e finalizzata all'acquisizione di una metodologia di lavoro rigorosa e vicina al mondo professionale che mettesse lo studente di traduzione in grado, innanzitutto, di "imparare a imparare".

Il percorso biennale è stato articolato in cinque unità didattiche: i) il mercato della traduzione specializzata; ii) la traduzione di un consenso informato; iii) la traduzione di una scheda di prodotto; iv) la traduzione di un atto notarile; v) la traduzione di un verbale d'assemblea. Alla didattica in presenza, si sono affiancate modalità di interazione fuori dell'aula, secondo i principi della didattica semi-presenziale, anche tenuto conto delle effettive modalità di interazione professionale.

Sono stati tenuti in considerazione tutti gli elementi didattici (spazio, prerequisiti, obiettivi di apprendimento, contenuti di apprendimento, struttura e progressione delle unità didattiche, metodologia, materiali, strumenti di valutazione della traduzione non solo come prodotto, ma anche come processo) e la sperimentazione, protrattasi per tre bienni consecutivi, ha plasmato una proposta modulare, flessibile, adattabile alle esigenze di formazione del contesto concreto.

Il punto di forza di questa proposta didattica sta nell'individuazione dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento, nella scelta di testi di lavoro autentici, nelle modalità di lavoro e di interazione orientate all'applicazione delle nuove tecnologie (traduzione assistita, gestione terminologica e interrogazione di *corpora*), mantenendo un principio di fondo ben saldo: dotare lo studente di un metodo di lavoro rigoroso ed efficace, costruito sul modello di un incarico di traduzione professionale.

NOTE

Capitolo 1. La traduzione e la professione

¹ L'indirizzo della piattaforma è <http://www.proz.com>.

² L'indirizzo della piattaforma è <http://www.translatorscafe.com>.

³ Gli altri paesi europei che hanno recepito la norma di qualità sono (in ordine alfabetico): Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Islanda, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Svezia, Svizzera, Ungheria.

⁴ Il sito della Camera di Commercio Spagnolo in Italia è consultabile al seguente indirizzo: <http://www.camaco.es.it/>.

⁵ Il sito della Camera di Commercio e Industria Italiana per la Spagna è consultabile al seguente indirizzo: <http://www.italcamara-es.com/>.

⁶ Si consulti il sito del Ministero dello Sviluppo Economico al seguente indirizzo: <http://www.mincomes.it>.

⁷ Nel 2009 le due realtà associative di Federcentri e Imprelingue si sono unite dando vita a Unilingue (<http://www.unilingue.it>).

⁸ Nel questionario approntato da AITI (2007) si distinguono i campi di specializzazione dei traduttori: Diritto, Economia e finanza, Industria e tecnologia, Informatica, Marketing e pubblicità, Medicina e farmaceutica, Multimedia/Cultura/Arte, Politica/UE, Scienze naturali, Sociologia e scienze sociali, Altro. Si fa poi riferimento ai linguaggi settoriali: medicina, diritto/giurisprudenza, economia/finanza, terminologia tecnica; alla traduzione dei comunicati pubblicitari, di siti web e per l'editoria.

⁹ Per l'Università degli Studi di Bologna si faccia riferimento alle indagini realizzate annualmente da AlmaLaurea sull'occupazione dei neo-laureati a uno, tre e cinque anni dal conseguimento della laurea (<http://www.almauniv.it>).

Capitolo 2. La competenza traduttiva

¹ Si richiama l'attenzione sulla distinzione tra "problema" e "difficoltà" di traduzione defini-

ta da Nord (1991): un problema di traduzione è un problema oggettivo di traduzione che qualunque traduttore deve risolvere indipendentemente dal livello di competenza e dalle condizioni tecniche, mentre le difficoltà di traduzione sono soggettive e dipendono dal traduttore stesso e dalle condizioni di lavoro specifiche.

Capitolo 3. La didattica della traduzione generale

¹ Si vedano come esempi di *tareas* per la didattica dello spagnolo come lingua straniera e della letteratura spagnola nelle scuole superiori di secondo grado, i manuali *Gente e Más que palabras* della casa editrice Difusión.

Capitolo 4. La didattica della traduzione specializzata

¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1988), *Proposed International Standard Nomenclature for Fields of Science and Technology* (<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000829/082946EB.pdf>; ult. cons. 20/10/2019).

Capitolo 5. Il genere testuale per la traduzione specializzata

¹ Si vedano tra gli altri i lavori di Hatim e Mason (1990), Trosborg (1997), García Izquierdo (1999; 2000a; 2002).

Capitolo 6. Proposte didattiche per la traduzione specializzata dallo spagnolo in italiano

¹ L'accesso al corso di Laurea Magistrale in Traduzione specializzata (dall'A.A. 2012-2013 Specialized Translation) attivo presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (oggi Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione) è consentito

a tutti i laureati provenienti da un percorso accademico triennale delle classi L-11 e L-12 (ex D.M. 270/04) e classi 3 e 11 (ex D.M. 509/99) (oggi, essendo un corso a titolo doppio impartito in inglese, è obbligatorio il superamento del test OOPT attestante almeno il livello C1 in inglese).

² Il curriculum così organizzato intorno al concetto di genere testuale specializzato è stato sperimentato in tutte le varianti indicate negli anni accademici dal 2008-2009 al 2011-2012.

³ La griglia di valutazione completa è consultabile al seguente sito: http://corpus.leeds.ac.uk/mellange/images/mellange_error_typology_en.jpg.

⁴ Il modello di valutazione è consultabile al seguente sito: https://www.ciol.org.uk/sites/default/files/DipTrans-handbook-update-dAug18_0.pdf.

⁵ La norma UNI EN 15038: 2006 è stata successivamente sostituita dall'analogha norma ISO 17100: 2015.

BIBLIOGRAFIA

- ACE Traductores (1997), *Libro blanco de la traducción editorial en España*, Madrid, ACE Traductores/Cedro.
- ACT (2005), *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción: 2004*, Madrid, ACT.
- AITI (2007), *Ricerca sul mercato dei traduttori e degli interpreti (dalverso la lingua italiana). 1 gennaio 2007-15 marzo 2007*, CD-ROM.
- Austin John Langshaw (1962), *How to do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press.
- Ayuntamiento de Bilbao (2002), *Prospección empresarial del sector de secretaría y traducción, Informe local*, Bilbao.
- Bachman Lyle F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Bell Roger T. (1991), *Translation and Translating*, London, Christopher N. Candlin.
- Bhatia Vijay Kumar (1993), *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*, Applied Linguistics and Language Study, London, Longman.
- Borja Albi Anabel (1996), “La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales”, in Antonio Gil de Carrasco e Leo Hickey (a cura di), *Aproximaciones a la traducción*, Madrid, Instituto Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/borja.htm>; ult. cons. 24/10//2019).
- Borja Albi Anabel (1998), *Estudio descriptivo de la traducción jurídica. Un enfoque discursivo*, Tesi di dottorato, direzione di Hurtado Albir A., Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i Interpretació.
- Borja Albi Anabel (2000), *El texto jurídico inglés y su traducción al español*, Barcelona, Ariel.
- Borja Albi Anabel (2005), “Organización del conocimiento para la traducción jurídica a través de sistemas expertos basados en el concepto de género textual”, in García Izquierdo I. (a cura di), *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*, Bern, Peter Lang, pp. 37-68.
- Borja Albi Anabel (2007a), *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español*, Castelló de la Plana-Madrid, Publicaciones de la Universitat Jaume I-Edelsa.
- Borja Albi Anabel (2007b), “Los géneros jurídicos”, in Alcaraz Varó E. (a cura di), *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel.

- Borja Albi Anabel, Hurtado Albir Amparo (1999), “La traducción jurídica”, in Hurtado Albir A. (a cura di), *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa, pp. 154-166.
- Cabré Castellví Maria Teresa (1999), *La terminología: representación y comunicación*, Barcelona, IULA.
- Cabré Castellví Maria Teresa (2000), “La terminologia tra lessicologia e documentazione: aspetti storici e importanza sociale”, Conferenza Roma, Cnr.
- Campbell Stuart (1998), *Translation into the Second Language*, London-New York, Longman.
- Cánovas Marcos (2004), “Diseño e impartición en un entorno digital de una asignatura de traducción especializada jurídica y económica”, *VI Congreso Internacional de Traducción y de Interpretación: Enseñanza a distancia de traducción y lenguas*, Universitat Autònoma de Barcelona, 10-12 maggio 2004, Universitat de Vic (https://www.researchgate.net/publication/36728674_Diseno_e_imperticion_en_un_entorno_digital_de_una_asignatura_de_traducion_especializada_juridica_y_economica; ult. cons. 24/10/2019).
- Cánovas Marcos, Cotoner Luisa, Godayol Pilar (2003), “Traducción de textos jurídicos y económicos”, in González Davies M. (a cura di), *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Barcelona, Ediciones Octaedro, pp. 90-107.
- Chesterman Andrew (1997), *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*, Amsterdam, John Benjamins.
- Ciapuscio Guiomar E., Kuguel Inés (2002), “Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados”, in García Palacios J., Fuentes Morán M.T. (a cura di), *Texto, terminología y traducción*, Salamanca, Ediciones Almar, pp. 37-73.
- Cortelazzo Michele A. (2006), “Fenomenologia dei tecnicismi collaterali. Il settore giuridico”, in Cresti E. (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Atti SILFI 2006, Firenze, FUP, vol. I, pp. 137-140.
- Davico Gianni (2005), *L'industria della traduzione. Realtà e prospettive del mercato italiano*, Torino, Edizioni SEB 27 (Laissez-Passer, 6).
- Delisle Jean (1980), *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle Jean (1993), *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle, de l'anglais vers le français: méthode par objectifs d'apprentissage*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle Jean (1998), “Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction”, in García Izquierdo I., Verdegal Cerezo J.M. (a cura di), *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I, pp. 13-44.
- Duff Alan (1989), *Translation*, Oxford, Oxford University Press.
- Durieux Christine (1988), *Fondement didactique de la traduction technique*, Paris, Didier Erudition.
- Espasa Borràs Eva, González Davies María (2003), “Traducción de textos científicos:

- medicina y medio ambiente”, in González Davies M. (a cura di), *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Barcelona, Ediciones Octaedro, pp. 39-62.
- Estaire Sheila, Zanón Gómez Javier (1994), *Planning classwork: a task based approach*, Oxford, Heinemann.
- Ezpeleta Piorno Pilar (2005), “La noción de género en la planificación de la docencia de la traducción de la primera lengua extranjera”, in García Izquierdo I. (a cura di), *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*, Bern, Peter Lang, pp. 135-158.
- Ezpeleta Piorno Pilar, Gamero Pérez Silvia (2004), “Los géneros técnicos y la investigación basada en corpus: proyecto GENTT”, *III Congreso Internacional de Traducción Especializada*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Ezpeleta Piorno Pilar, García de Toro Cristina, Montalt i Resurrecció Vicent (2005), “El género textual: un concepto transversal e integrador en el diseño de asignaturas de traducción y lenguaje científico-técnico”, in García Izquierdo I. (a cura di), *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*, Bern, Peter Lang, pp. 217-240.
- Fox Olivia (2000), “The Use of Translation Diaries in a Process-Oriented Translation Teaching Methodology”, in Schäffner C., Adab B. (edited by), *Developing Translation Competence*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, pp. 115-130.
- Fraser Janet (1993), “Public accounts: using verbal protocols to investigate community translation”, *Applied Linguistics*, 14, pp. 325-343.
- Fraser Janet (1994), “Translation practice into theory: A practical study of quality in translation training”, in Picken C. (edited by), *ITI Conference 7: Proceedings*, London, Institute of Translation and Interpreting, pp. 130-141.
- Fraser Janet (2000), “The Broader View: How Freelance Translators Define Translation Competence”, in Schäffner C., Adab B. (edited by), *Developing Translation Competence*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, pp. 51-62.
- Galán-Mañas Anabel (2009), *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*, Tesi di dottorato, direzione di Hurtado Albir A., Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i Interpretació (<http://hdl.handle.net/10803/5275>; ult. cons. 24/10/2019).
- Gamero Pérez Silvia (2001), *La traducción de textos técnicos*, Barcelona, Ariel.
- Gamero Pérez Silvia (2005), *Traducción alemán-español. Aprendizaje activo de destrezas básicas*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I.
- Gamero Pérez Silvia, Hurtado Albir Amparo (1999), “La traducción técnica y científica”, in Hurtado Albir A. (a cura di), *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa, pp. 139-153.
- García Izquierdo Isabel (1999), *Contraste lingüístico y Traducción. La traducción de los géneros textuales*, Lynx, vol. 23.
- García Izquierdo Isabel (2000a), *Análisis textual aplicado a la traducción*, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- García Izquierdo Isabel (2000b), “The Concept of Text Type and its Relevance to Translator Training”, *Target*, 12, 2, pp. 283-295.

- García Izquierdo Isabel (2002), “El género: plataforma de confluencia de nociones fundamentales en didáctica de la traducción”, *Revista Discursos. Série Estudos de Tradução* 2, Universidade Aberta, Lisboa.
- García Izquierdo Isabel (a cura di) (2005a), *El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*, Bern, Peter Lang.
- García Izquierdo Isabel (2005b), “Corpus electrónico, género textual y traducción: metodología, concepto y ámbito de la Enciclopedia electrónica para traductores GENTT”, *Meta*, 50, 4, 2005 (<http://id.erudit.org/iderudit/019918ar>; ult. cons. 24/10/2019).
- García Izquierdo Isabel (2007), “Los géneros y las lenguas de especialidad (I)”, in Alcaraz Varó E., Mateo Martínez J., Yus Ramos F. (a cura di), *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel, pp. 119-125.
- García Izquierdo Isabel (2009), *Divulgación médica y traducción: El género Información para pacientes*, Bern, Peter Lang.
- Garofalo Giovanni (2009), *Géneros discursivos de la justicia penal. Un análisis contrastivo español-italiano orientado a la traducción*, Milano, Franco Angeli.
- Gile Daniel (1995/2009), *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- González Davies María (a cura di) (2003), *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- González Davies María (2004), *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, tasks and projects*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Göpferich Susanne (1995), *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie, Kontrastierung, Translation*, Tübingen, Gunter Narr.
- Gouadec Daniel (1981), “Paramètres de l’évaluation des traductions”, *Meta*, 26, 2, pp. 99-116.
- Gouadec Daniel (1989a), “Comprendre, évaluer, prévenir. Pratique, enseignement et recherche face à l’erreur et à la faute en traduction”, *TTR*, 2, 2, pp. 35-54.
- Gouadec Daniel (1989b), *Le traducteur, la traduction et l’entreprise*, Paris, Afnor.
- Gouadec Daniel (2003), “Le bagage spécifique du localiseur/localisateur. Le vrai ‘nouveau profil’ requis”, *Meta*, 48, 4, pp. 526-545.
- Gouadec Daniel (2005), “Modélisation du processus d’exécution des traductions”, *Meta*, 50, 2, pp. 643-655 (<http://id.erudit.org/iderudit/011008ar>; ult. cons. 24/10/2019).
- Gouadec Daniel (2007), *Translation as a Profession*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Grellet Françoise (1991), *Apprendre à traduire. Typologie d’exercices de traduction*, Nancy, Presses universitaires de Nancy (Col. Outils et méthodes).
- Hansen Gyde (1997), “Success in Translation”, *Perspectives. Studies in Translatology*, 5, 2, pp. 201-210.
- Harris Brian (1977), “The importance of natural translation”, *Working Papers on Bilingualism*, 12, pp. 96-114.
- Harris Brian (1980), “How a Three-Year-Old Translates”, *Patterns of Bilingualism*, National University of Singapore Press, pp. 370-393.
- Harris Brian, Sherwood Bianca (1978), “Translating as an Innate Skill”, in Gerver D.,

- Sinaiko H.W. (edited by), *Language, Interpretation and Communication*, Oxford, Plenum Press, pp. 155-170.
- Hatim Basil, Mason Ian (1990), *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, traducción de Salvador Peña, Barcelona, Ariel.
- Hatim Basil, Mason Ian (1997), *The Translator as Communicator*, London, Routledge.
- Hermans Johan, Lambert José (1998), "From translation markets to language management: the implications of translation services", *Target*, 10, 1, pp. 113-132.
- Holmes James S. (1972), *The Name and Nature of Translation Studies*, Amsterdam, Translation Studies Section, University of Amsterdam, Dept. of General Literary Studies (rep. in Holmes 1988, pp. 67-80).
- Holmes James S. (1988), *Translated!: Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam, Rodopi.
- Holz-Mänttari Justa (1984), *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*, Helsinki, Suomalainen Tiedekatemia.
- Hurtado Albir Amparo (1995), "La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual", in Hernández P., Bravo J.M. (a cura di), *Perspectivas de la traducción*, Universidad de Valladolid, pp. 49-74.
- Hurtado Albir Amparo (a cura di) (1996a), *La enseñanza de la traducción*, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I (Col. Estudis sobre la traducció, 3).
- Hurtado Albir Amparo (1996b), "La enseñanza de la traducción directa 'general'. Objetivos de aprendizaje y metodología", in Hurtado Albir A. (a cura di), *La enseñanza de la traducción*, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I (Col. Estudis sobre la traducció, 3), pp. 31-56.
- Hurtado Albir Amparo (1996c), "La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción", *Sendebars*, 7, pp. 39-57.
- Hurtado Albir Amparo (1996d), "La traducción: classification et éléments d'analyse", *Meta*, 41, 3, pp. 366-377 (<http://id.erudit.org/iderudit/001867ar>; ult. cons. 24/10/2019).
- Hurtado Albir Amparo (a cura di) (1999), *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa.
- Hurtado Albir Amparo (2001), *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- Hurtado Albir Amparo (2005), "A aquisição da competência tradutória. Aspectos teóricos e didáticos", in Magalhães C., Pagano A., Alves F. (a cura di), *Competência em tradução. Cognition e discurso*, Belo Horizonte, Editora UFMG.
- Hurtado Albir Amparo (2007), "Competence-Based Curriculum Design for Training Translators", *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 1, 2, pp. 163-195.
- Hurtado Albir Amparo (2008), "Compétence en traduction et formation par compétences", *TTR*, XXI, 1, pp. 17-64.
- ISO 17100:2015
- Kelly Dorothy (2002), "La competencia traductora: bases para el diseño curricular", *Puentes*, 1, pp. 9-20.
- Kelly Dorothy (2003), "La investigación sobre formación de traductores: algunas

- reflexiones y propuestas”, in Ortega Arjonilla E. (a cura di), *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación*, Granada, Atrio, 1, pp. 585-596.
- Kelly Dorothy (2005), *A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice*, Manchester, St. Jerome.
- Kiraly Donald C. (1995), *Pathways to Translation*, Kent, The Kent State University Press.
- Kiraly Donald C. (2000), *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*, Manchester, St. Jerome Publishing.
- Kuznik Anna (2008), “La investigación sobre el ámbito laboral del traductor”, in Pegenaute L., De Cesaris J.A., Tricás Preckler M., Bernal E. (a cura di), *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*, II, *La traducción y su entorno*, Barcelona, PPU, pp. 369-379.
- Kuznik Anna (2010), *El contenido de los puestos de trabajo de los traductores. El caso de los traductores internos en las empresas de traducción de Barcelona*, Tesi di dottorato, direzione di Hurtado Albir A., Verd Pericás J.M., Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i Interpretació (<http://hdl.handle.net/10803/5279>; ult. cons. 24/10/2019).
- Language Professionals Lead Body (1992), “Occupational Standards”, *Language International*, 4, 1, p.12.
- Latorre Beltrán Antonio, Del Rincón Igea, Arnal Agustín Justo (2005), *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona, Ediciones Experiencia.
- Lowe Pardee (1987), “Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating”, in Gaddis Rose M. (edited by), *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance, American Translators Association Series*, New York, Suny Binghamton Press, vol. 1, pp. 53-61.
- Mayoral Asensio Roberto (2001), *Aspectos epistemológicos de la traducción*, Castelló de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Mayoral Asensio Roberto (2004), “El polifacetismo del traductor (jurídico y jurado)”, in García de Toro C., García Izquierdo I. (a cura di), *Experiencias de traducción. Reflexiones desde la práctica traductora*, Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I, pp. 165-180.
- Mayoral Asensio Roberto (2006), Reseña de “ACT Agrupación de Centros Especializados en Traducción (2005) *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción (2004)*, Madrid, ACT”, *Jurata Fides. Butlletí de l'Associació de Traductors i Intèrprets Jurats*, agosto 2006.
- Montalt i Resurrecció Vicent (2005a), *Manual de traducció científicotècnica*, Vic-Barcelona, Eumo Editorial.
- Montalt i Resurrecció Vicent (2005b), “El género como espacio de socialización del estudiante de traducción científico-técnica”, in García Izquierdo I. (a cura di), *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*, Bern, Peter Lang, pp. 19-36.
- Montalt i Resurrecció Vicent, Ezpeleta Piorno Pilar, García Izquierdo Isabel (2008), “The Acquisition of Translation Competence through Textual Genre”, *Translation Journal*, 12, 4.

- Monzó Nebot Esther (2002), *La professió del traductor jurídic i jurat: descripció sociològica de la professió i anàlisi discursiva del transgènere*, Tesi de doctorat, direcció de Borja Albi A., García Izquierdo I., Universitat Jaume I, Departament de Traducció i Comunicació (<http://hdl.handle.net/10803/10563>; ult. cons. 24/10/2019).
- Monzó Nebot Esther (2003), “Las socializaciones del traductor especializado: El papel de los géneros”, *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas*, 6, pp. 15-29.
- Musacchio Maria Teresa (2002), “I tecnicismi collaterali”, in Magris M. *et al.* (a cura di), *Manuale di terminologia. Aspetti teorici, metodologici e applicativi*, Milano, Hoepli, pp. 135-150.
- Neubert Albrecht (2000), “Competence in language, in languages, and in translation”, in Schäffner C., Adab B. (edited by), *Developing Translation Competence*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, pp. 3-18.
- Nord Christiane (1988), *Textanalyse und Übersetzen*, Heidelberg, J. Groos Verlag.
- Nord Christiane (1991), *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam, Rodopi.
- Nord Christiane (1992), “Text analysis in translator training”, in Dollerup C., Loddegaard A. (edited by), *Teaching Translation and Interpreting*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, pp. 39-48.
- Nord Christiane (1997), *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome Publishing.
- Nunan David (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Orozco Jutorán Mariana (2000), *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*, Tesi de doctorat, direcció de Hurtado Albir A., Viladrich Segué M.C., Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i Interpretació (<http://hdl.handle.net/10803/5272>; ult. cons. 24/10/2019).
- PACTE (2000), “Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project”, in Beeby A., Ensinger D., Presas M. (edited by), *Investigating Translation*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, pp. 99-106.
- PACTE (2003), “Building a Translation Competence Model”, in Alves F. (edited by), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam, John Benjamins.
- PACTE (2005), “Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues”, *Meta*, 50, 2, pp. 609-619 (<http://id.erudit.org/iderudit/011004ar>; ult. cons. 24/10/2019).
- PACTE (2011), “Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation problems and translation competence”, in Alvstad C., Hild A., Tiselius E. (edited by), *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, pp. 317-344.
- Presas Marisa (1996), *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*, Tesi de doctorat, direcció de Beeby A., Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i Interpretació (<http://hdl.handle.net/10803/5273>; ult. cons. 24/10/2019).

- Pym Anthony (1992), "Translation error analysis and the interface with language teaching", in Dollerup C., Loddegaard A. (edited by), *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, and Experience*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, pp. 279-290.
- Rabadán Álvarez Rosa, Fernández Nistal Purificación (2002), *La traducción inglés-español: fundamentos, herramientas, aplicaciones*, León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Reimerink Arianne (2006), *Redactar y traducir artículos de investigación: un programa de software*, Tesi di dottorato, Granada, Universidad de Granada.
- Reimerink Arianne (2007), "Sciscribe: una aplicación de software para redactar y traducir artículos de investigación", *Panace@*, VIII, 25, giugno 2007, pp. 51-59 (https://www.tre-medica.org/wp-content/uploads/n25_revistilo-Reimerink.pdf; ult. cons. 24/10/2019).
- Reiss Katharina (1971), *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*, München, Max Hueber.
- Reiss Katharina, Vermeer Hans J. (1984), *Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie*, Tübingen, Max Niemeyer.
- Roberts Roda P. (1984), "Compétence du nouveau diplômé en traduction", in *Traduction et Qualité de Langue. Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française*, Québec, Éditeur officiel du Québec, pp. 172-184.
- Rodríguez-Inés Patricia (2010), "Electronic Corpora and Other Information and Communication Technology Tools. An Integrated Approach to Translation Teaching", *The Interpreter and Translator Trainer*, 4, 2, pp. 251-282.
- Schäffner Christina, Adab Beverly (edited by) (2000), *Developing Translation Competence*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.
- Searle John R. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Séguinot Candace (2008), "Professionalization and Intervention", in Kearns J. (edited by), *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*, London-New York, Continuum (Continuum Studies in Translation), pp. 1-18.
- Serianni Luca (2005), *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*, Milano, Garzanti.
- Toledo Báez María Cristina (2010), *El resumen automático y la evaluación de traducciones en el contexto de la traducción especializada*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Torres Hostench Olga (2007), *Programa de formació per a la inserció laboral dels postgraduats en traducció*, Tesi di dottorato, direzione di Montané i Capdevila J., Rovira Esteve S., Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i Interpretació (<http://hdl.handle.net/10803/5268>; ult. cons. 24/10/2019).
- Trosborg Anna (1997), "Text Typology: Register, Genre and Text Type", in Trosborg A. (edited by), *Text Typology and Translation*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 3-23.
- UNI EN 15038: 2006
- Vermeer Hans J. (1978), "Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie", *Leben-de Sprachen*, 23, 1, pp. 99-102.
- Villa Sánchez Aurelio, Pobleto Ruiz Manuel (a cura di) (2007), *Aprendizaje basado en*

- competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Vinay Jean-Paul, Darbelnet Jean (1958), *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Paris, Didier-Montréal, Beauchemin.
- Von Wright George Henrik (1968), *An essay on deontic logic and the general theory of action*, Amsterdam, North Holland.
- Waddington Christopher (2000), *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (Inglés-Español)*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.
- Wilss Wolfram (1976), "Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation", in Brislin R.W. (edited by), *Translation Applications and Research*, New York, Gardner, pp. 117-137.
- Wilss Wolfram (1996), *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Zucchini Luisa (2011), "Percorsi di didattica della traduzione specializzata attraverso gli statuti delle associazioni delle città del vino in Spagna e in Italia", in Bazzocchi G., Capanaga P., Piccioni S. (a cura di), *Turismo ed enogastronomia tra Italia e Spagna. Linguaggi e territori da esplorare*, Milano, Franco Angeli, pp. 221-234.

Finito di stampare nel mese di settembre 2020
per i tipi di Bononia University Press