

EJERCICIOS NO CONVENCIONALES PARA LA CLASE DE TRADUCCIÓN: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Non-Conventional Exercises for the Translation Class: A Pedagogical Proposal

Ainoa Larrauri Giamporcaro

Escuela de Idiomas Modernos
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad Central de Venezuela – EIM-FHE-UCV
Caracas 1051, Venezuela. Telefax: (58 212) 605 29 24
ainoal@hotmail.com

RESUMEN

Durante mi experiencia en la docencia de la traducción he podido observar que los estudiantes que se inician en el estudio de este oficio suelen tener dificultades relacionadas con una exagerada concentración en los aspectos lingüísticos y una falta de atención a los aspectos discursivos o comunicativos de la situación de enunciación origen y término de la traducción. Asimismo, considero que los ejercicios que tradicionalmente se realizan en las clases de traducción en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela podrían no ser suficientes para superar estas deficiencias. En esta investigación, de tipo documental, hago primeramente una revisión de lo que implica el proceso de traducción según las teorías interpretativa y funcionalista de la traducción, e indago en las reflexiones de varios teóricos de la didáctica de la traducción sobre las competencias necesarias para traducir y sobre cuál debe ser el norte de la enseñanza de la traducción; posteriormente, presento una propuesta didáctica para el área de la enseñanza de la traducción, en forma de recopilación de ejercicios no convencionales propuestos por expertos en el área que sugiero sean aplicados durante la formación del traductor; a fin de solventar las deficiencias observadas.

Palabras clave: competencia discursiva, propuesta didáctica, ejercicios no convencionales, enseñanza de la traducción.

ABSTRACT

In my experience as a translation teacher I have become aware of the fact that students—especially when they are starting to learn the translation trade—usually have difficulties related to their excessive focus on linguistic aspects and their neglect of the discursive or communicative aspects of the translation source and target situations. Besides, I consider that the exercises traditionally carried out in most of the translation classes at the School of Modern Languages of the Universidad Central de Venezuela are probably not sufficient to tackle this problem. In this documentary research work, I first go through the description that the interpretative and the functionalist translation theories make of the translation process, and analyze what different experts on translation didactics have said about the skills needed for translation and about the ideal focus of translation training. Then, I present a pedagogical proposal for the field of translation didactics in the form of a compilation of non-conventional exercises that have been proposed by experts of this area and which I suggest be applied in translation training in order to overcome the identified deficiencies.

Key words: discursive competence, pedagogical proposal, non-conventional exercises, translation training.

***Exercices non conventionnels pour le cours de traduction :
une proposition didactique***

RÉSUMÉ

En tant que professeur de traduction, j'ai remarqué que les étudiants s'initiant à ce métier ont souvent des difficultés liées à la concentration exagérée sur des aspects linguistiques et au manque d'attention aux aspects discursifs ou communicatifs de la situation d'énonciation origine et terme de la traduction. Je considère aussi que les exercices employés traditionnellement dans les cours de traduction de l'École de Langues Modernes de l'UCV s'avèrent insuffisants pour surmonter ces déficiences. Cette recherche documentaire comprend une révision du processus de traduction selon la théorie interprétative et la théorie fonctionnaliste de la traduction et un rapport sur les réflexions de plusieurs théoriciens de la didactique de la traduction concernant les compétences essentielles au métier et le but de l'enseignement de celui-ci. La recherche comporte également une proposition didactique dans le cadre

de l'enseignement de la traduction : un ensemble d'exercices non conventionnels proposés par des spécialistes dans le domaine. L'on suggère l'emploi de ces exercices pendant la formation du traducteur afin de surmonter les déficiences repérées.

Mots clés : compétence discursive, proposition didactique, exercices non conventionnels, enseignement de la traduction.

Práticas não convencionais para a aula de tradução: uma proposta didática

RESUMO

Durante minha experiência como professora de tradução pude observar que os estudantes que se iniciam no estudo deste ofício costumam ter dificuldades devido a uma exagerada concentração nos aspectos lingüísticos e uma falta de atenção aos aspectos discursivos ou comunicativos da situação de enunciação do texto origem e do texto destino no processo de tradução. Além disso, considero que os exercícios tradicionalmente realizados nas aulas de tradução na Escola de Línguas da Universidade Central da Venezuela poderiam não ser suficientes para superar estas deficiências. Neste trabalho, de tipo documental, inicialmente faço uma revisão do que faz parte do processo de tradução segundo as teorias interpretativa e funcionalista da tradução e analiso as reflexões de vários teóricos da didática da tradução sobre as competências necessárias para traduzir e sobre o que é mais importante no ensino da tradução. Posteriormente, apresento uma proposta didática para o ensino da tradução, com uma série de práticas não convencionais propostas por especialistas na área que sugiro serem aplicadas durante o período de formação do tradutor, a fim de solucionar as deficiências observadas.

Palavras-chave: competência discursiva, proposta didática, práticas não convencionais, ensino da tradução.

Recibido: 09/04/08

Aceptado: 24/06/08

EJERCICIOS NO CONVENCIONALES PARA LA CLASE DE TRADUCCIÓN: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

I. INTRODUCCIÓN

Una idea que siempre transmito a mis estudiantes de traducción cuando inician su curso de iniciación a la traducción o bien su primer curso de traducción general es que no se puede ser un buen traductor si primero no se es un buen escritor. Es bien sabido, y lo confirman los expertos en didáctica de la traducción, que el manejo de las lenguas origen y término es una competencia necesaria para poder abordar con éxito los estudios de traducción, lo que nos indica que no solo hay que ser un buen escritor; sino también, obviamente, un buen lector; con todo lo que ello significa desde el punto de vista de los estudios del discurso. Según Calsamiglia y Tusón (1999: 15), hablar o escribir es construir piezas textuales con un fin determinado en interdependencia con un contexto que es a la vez lingüístico, local, cognitivo y sociocultural. De allí que el éxito comunicativo de un texto dependa de la competencia de su emisor en la lengua en que se produzca, pero tomando en cuenta su capacidad de comunicar dentro de una determinada cultura, tradición discursiva y situación de enunciación.

Como docente de la traducción y la interpretación de la Escuela de Idiomas Modernos (EIM) de la Universidad Central de Venezuela (UCV), me ha llamado siempre la atención que, independientemente de las competencias lingüísticas de los estudiantes que llegan a mis cursos de traducción, en la mayoría de los casos, cuando se enfrentan por primera vez a la tarea de pasar un texto escrito en lengua origen (LO) a uno en lengua término (LT), pareciera que su concentración y sus esfuerzos se canalizan de tal manera hacia la búsqueda de las equivalencias lingüísticas entre las dos lenguas en cuestión, que, como consecuencia, no leen el texto origen (TO) ni escriben el texto término (TT) de la manera adecuada. En ocasiones hasta se sorprenden ellos mismos de la dificultad que de pronto tienen para analizar los textos que reciben o de la baja calidad lingüístico-discursiva de los textos que producen, dado que no se corresponde con lo que serían capaces de hacer por su cuenta si no estuviesen inmersos en una situación de traducción.

Y aparentemente se trata de un fenómeno relativamente generalizado ya descrito por los especialistas en didáctica de la traducción. Señala Gile (1995: 21) que cuando comienzan a estudiar traducción, la mayoría de los estudiantes solo se fija en los aspectos lingüísticos y, al recibir un texto en LO, simplemente tratan de encontrar el equivalente lingüístico más cercano en la LT sin conciencia del papel de la operación traductológica como tal, dejando de lado el aspecto comunicativo,

indispensable en la lectura del TO y en la escritura del TT. También Delisle y Bastin (1995: 44) señalan que los errores que cometen los estudiantes se deben a que son “demasiado sensibles a la tiranía que ejercen las formas extranjeras, por lo que interpretan los enunciados de un mensaje en forma incompleta o errónea, sin efectuar un análisis contextual suficiente”.

Frente a esta realidad en nuestros salones de clase, me he planteado la necesidad de revertirla, no solo mediante explicaciones sobre el carácter comunicativo de la traducción o la simulación de “encargos de traducción” (Nord, 1997: 104) que les permitan a los estudiantes tener mayor conciencia de los elementos pragmáticos del TO y del TT, sino también a través de ejercicios concretos que los ayuden precisamente a “fortalecer” sus destrezas discursivas con el norte puesto en un desarrollo eficaz de las competencias traductológicas. Como se verá más adelante, lo que propongo es incluir ejercicios no convencionales en la clase de traducción.

2. PROBLEMÁTICA

Las dificultades que tienen los estudiantes que comienzan sus cursos de traducción cuando se enfrentan por primera vez a la tarea de producir un TT a partir de un TO son variadas, pero en términos generales están relacionadas con una exagerada concentración en los aspectos lingüísticos y una falta de atención a los aspectos discursivos o comunicativos de la situación de enunciación origen y término de la traducción. Es tarea del docente, como señala Gile (1995: 21), hacer énfasis desde un comienzo en el hecho de que la traducción tiene una función comunicativa y de que solo con esto en mira es posible abordar exitosamente el aprendizaje de las técnicas traductológicas. Lógicamente, quien se esté iniciando en la formación en el área de la traducción cometerá errores (de lo contrario no estaría iniciándose en el proceso de aprendizaje de dicho oficio), pero lo que llama la atención es lo común que es encontrar en sus textos no solo falsos sentidos, sino también una gran cantidad de errores de redacción hasta llegar al punto de los sin sentido.

No me propongo aquí dilucidar el porqué de estas fallas en los estudiantes o hasta qué punto estas tienen que ver con un deficiente manejo de la LO o la LT,¹ pues, como he señalado, considero que de no encontrarse en esa situación traductológica cometerían muchos menos errores. Lo cierto es que las fallas que

¹ Este es un tema que habría que tratar en una investigación aparte y que ciertamente afecta a muchos estudiantes de la Escuela de Idiomas Modernos de la UCV, quienes comienzan sus cursos de traducción o interpretación sin las competencias lingüísticas requeridas.

suelen presentarse con regularidad en los primeros cursos de traducción son básicamente las siguientes: (i) un fuerte apego a las palabras y estructuras lingüísticas del TO a la hora de producir el TT; (ii) un aferramiento contraproducente al diccionario bilingüe para averiguar el significado de palabras desconocidas apenas las encuentran en el TO; (iii) problemas para reconocer la lógica o estructura del TO y para aprehender su sentido general sin perderse en los detalles; (iv) producción de textos que “suenan a traducción”, o en la conocida “tercera lengua” (Rossell, 1996: 18); (v) un manejo inadecuado de la LT cuando se trata de traducir hacia la lengua extranjera; (vi) una inapropiada percepción de la oración como unidad formal; (vii) un descuido de la intención comunicativa del TO y su transmisión en el TT; (viii) poca conciencia sobre su propio proceso de traducción (justificación de decisiones); (ix) falta de postura crítica frente a la calidad lingüístico-discursiva del TO que se les suministra. En resumen, sobre todo al comienzo, el estudiante de traducción centra su atención en las diferencias lingüísticas entre la LO y la LT y no pone en práctica adecuadamente sus competencias lingüístico-discursivas, le cuesta desprenderse de las palabras para quedarse con las ideas y carece de suficiente conciencia sobre el hecho de que está inmerso en una situación real de comunicación.

Frente a esta realidad, me pregunto hasta qué punto las metodologías aplicadas en nuestras clases de traducción permiten superar estos obstáculos. Con base en mi experiencia como egresada de la EIM, y sin dejar de reconocer los esfuerzos de los docentes por incluir ejercicios de concientización y análisis constantes para superar de una forma u otra los escollos que impiden a sus estudiantes avanzar en su formación como traductores, considero que podría resultar útil incluir algunos ejercicios no convencionales en la clase de traducción —sin eliminar los tradicionales que comúnmente se realizan—, con el fin de ayudar a superar las fallas antes mencionadas. Los ejercicios tradicionales dan resultado, pero pienso que deberían complementarse con otros de distinta naturaleza para dar resultados aún mejores. Quisiera llamar la atención, sin embargo, sobre la dificultad de superar a la oración como unidad formal en los ejercicios tradicionales de traducción. En las clases de traducción de la EIM, los estudiantes, por lo general, reciben un TO que deben analizar y traducir en sus casas. Luego, en la clase, distintos estudiantes leen en voz alta parte de su traducción, la escriben en la pizarra o la proyectan en la pared, lo que implica que las “unidades de traducción” son oraciones o párrafos. Las traducciones casi siempre se analizan, por lo tanto, oración por oración —o párrafo por párrafo—, lo que trae como consecuencia que el TT no sea visto en el análisis como una sola “unidad funcional” (Nord, 1996: 320). El hecho de no estudiar en clase los TT en su

totalidad hace que muy pocas veces se discuta sobre mecanismos lingüísticos que van más allá de la oración y que son fundamentales para la cohesión del texto. Las discusiones muchas veces se limitan a la manera en que se formuló cierta idea, sin ir más allá de la oración o del párrafo. Y como cada estudiante ha elaborado una propuesta probablemente muy distinta de texto término, las formulaciones analizadas no siempre se adaptan las unas a las otras, lo que impide generar entre todos en clase un TT aceptable bien cohesionado.

Con estas deficiencias en mente, así como la necesidad de fortalecer las destrezas discursivas que los estudiantes descuidan al comenzar a traducir, me propuse tomar en cuenta las contribuciones hechas por diversos especialistas en el área de la didáctica de la traducción, quienes han considerado importante incluir ciertos ejercicios en la clase de traducción que no son los comúnmente conocidos. El objetivo del presente trabajo es, por lo tanto, presentar una propuesta didáctica para el área de la enseñanza de la traducción, integrada por una serie de ejercicios no convencionales que pueden realizarse como parte de los cursos de traducción, con la finalidad de superar las fallas descritas anteriormente. El trabajo podría resultar útil como herramienta metodológica no solo para los docentes de traducción de la EIM y para los que se desempeñen en otras instituciones que formen traductores, sino también para los docentes de otras asignaturas previas a los cursos de traducción, en las que podrían comenzar a fortalecerse las competencias mencionadas con miras a la futura formación en traducción.

3. BASES TEÓRICAS

3.1 El proceso básico de traducción

Diversos autores han descrito desde sus distintas perspectivas teóricas el proceso mental de traducción, pero todos coinciden en que existe una primera fase de comprensión, en la que el traductor es receptor del TO, una segunda fase intermedia de carácter no verbal, en la que el traductor desecha las palabras y retiene los conceptos que estas representan, y una tercera fase, en la que el traductor se convierte en emisor del TT. En la Teoría Interpretativa de la Traducción, también conocida como “Teoría del Sentido” y desarrollada en los años sesenta por la reconocida teórica de la interpretación e intérprete de conferencias Danica Seleskovitch, estas tres etapas se denominan “comprensión”, “desverbalización” y “reexpresión”. Cabe destacar que la teoría lleva en su nombre el calificativo de “interpretativa” porque la descripción que esta investigadora hiciese del proceso de

traducción estuvo basada en sus observaciones de la actividad de la interpretación simultánea. Señala la autora que cuando se interpreta, la lengua no es el fin, sino el medio, pues lo que se persigue es la comunicación (Seleskovitch, 1968: 12). Y es que, como lo confirma Diehl (citada por Bühler, 1996: 262), la desverbalización caracteriza tanto al proceso interpretativo como al de traducción: "...en la traducción escrita los procesos cognitivos son básicamente los mismos que en la interpretación simultánea y consecutiva". (Mi traducción).

Vale la pena destacar, igualmente, los aportes de la Teoría Funcionalista de la Traducción, presentada en 1978 por el investigador alemán Hans Vermeer y posteriormente defendida por investigadoras como Christiane Nord y Katharina Reiss, entre otros, según la cual el traductor debe ser capaz de reconocer la función del TO y tenerla presente constantemente al realizar la traducción. La actividad traductiva es, por ende, a todas cuentas una actividad comunicativa.

3.2 Competencias y estrategias necesarias para traducir

Según Hurtado (1999: 43), para traducir se requiere una variedad de conocimientos y habilidades, lo que permite clasificar a la competencia traductora en una serie de subcompetencias (comunicativa en las dos lenguas, extralingüística, de transferencia, profesional, psicofisiológica y estratégica). Kautz (2000: 19-26), por su parte, señala que para traducir e interpretar se necesitan conocimientos de cultura general y temáticos, un buen manejo de la LO y de la LT, un buen conocimiento de ambas culturas, conocimientos teóricos y prácticos de traductología, conocimiento de diversos tipos de texto y capacidad de producirlos, y conocimientos sobre la práctica del oficio del traductor. Además, el autor hace referencia a los rasgos intelectuales, psicológicos y de ética profesional más importantes que definen al futuro traductor o intérprete. Cabe destacar que los rasgos intelectuales que menciona son el pensamiento lógico, evaluativo y analítico, la creatividad, la intuición, la capacidad de autocrítica, la capacidad de abordar diferentes áreas temáticas y la capacidad de expresión, convencimiento y argumentación.

Ahora bien, a la hora de traducir se ponen en juego una serie de estrategias o procedimientos orientados a resolver los problemas encontrados. Aún los teóricos de la traducción no han determinado qué estrategias utiliza el traductor a la hora de recorrer el proceso de traducción. Sin embargo, se ha aplicado la técnica del *Thinking Aloud Protocol* (TAP), es decir, hacer que los traductores o estudiantes de traducción verbalicen sus procesos mentales y tomar nota de ello. Señala Hurtado (1999: 33) que gracias a estos estudios se ha determinado que el traductor utiliza ciertas

estrategias que son fundamentales para la competencia traductora. Se trata de estrategias tanto para la comprensión (diferenciación de ideas principales y secundarias, establecimiento de relaciones conceptuales, búsqueda de información, etc.) como para la reformulación (paráfrasis, retraducción, reformulación en voz alta, desecho de palabras cercanas al original, etc.).

3.3 La enseñanza de la traducción

Si bien las subcompetencias lingüística y extralingüística que menciona Hurtado (1999: 43), según ella misma aclara más adelante, no son exclusivas de la competencia traductora —es decir, que puede poseerlas cualquier persona que conozca bien dos lenguas y que posea una amplia cultura general—, el traductor las posee de una manera especial: no es un especialista de la lingüística, pero debe ser un ejemplar usuario de las lenguas con una gran capacidad de comprensión en la LO y de reexpresión en la LT; y no suele ser un especialista en algún campo del saber necesariamente, pero debe poder adquirir, documentándose adecuadamente, los conocimientos necesarios para poder traducir. De allí la importancia de fortalecer estas dos subcompetencias con un enfoque particular orientado a la traducción.

En este mismo orden de ideas, señalan Delisle y Bastin (1995: 50) que en la clase de traducción se debería buscar una manera de desarrollar los aspectos más importantes del proceso cognoscitivo propio de la actividad traductológica, es decir, el análisis lógico, la interpretación del sentido de un mensaje a través del análisis y el razonamiento lógico, la sensibilidad a la textura de un texto, etc. Es necesario, señalan, realizar ejercicios que mejoren la capacidad reflexiva y la facultad analítica de los futuros traductores. Hurtado (1999: 16 y 19), por su parte, establece una diferencia interesante entre la didáctica de traducción tradicional —centrada únicamente en la traducción de textos, el análisis de problemas de índole lingüístico y el ofrecimiento de una propuesta de traducción que se comenta— y la didáctica con un enfoque contrastivo textual —que introduce consideraciones de tipo contrastivo desde un punto de vista del funcionamiento de los textos (elementos de coherencia y cohesión, tipologías textuales), mucho más cercana a la realidad en que se mueve el traductor:

Cabe destacar también el hecho de que diversos autores dan fuerza a la necesidad de un análisis de los aspectos discursivos en la enseñanza de la traducción al plantear la necesidad de evaluar la calidad de las traducciones desde un punto de vista más holístico, en el que prive el análisis del proceso versus el producto (Gile, 1995: 10-11), o en el que se combine lo cuantitativo con lo cualitativo a nivel no solo

microestructural, sino también macroestructural, supraestructural y peritextual (Larose, 1987), al insistir en ir más allá del análisis del error y evaluar la adecuación del TT con base en su funcionalidad (Nord, 1991), o bien al proponer la aplicación de la teoría de la argumentación en la evaluación de traducciones (Malcolm, 2001).

No cabe duda, por otra parte, de que es necesario hacer énfasis en la esencia comunicativa del proceso de traducción que, como se señaló anteriormente, es propio también de la interpretación, razón por la cual diversos especialistas consideran de gran utilidad la aplicación de ejercicios relacionados con la interpretación en la formación de traductores (Collados, De Manuel y Parra, 2001: 159-174; Hönig, 1995: 166; Hurtado, 1999: 21; Nord, 1996: 321). Los intérpretes disponen de mucho menos tiempo (y de una sola oportunidad) para comprender, desverbalizar y reexpresar el sentido de un texto en otra lengua, por lo que deben desarrollar una gran capacidad de tomar decisiones rápidas y de producir un texto comprensible en la otra lengua. La adjudicación de un orden, la integración de la información, la creación diferenciada de asociaciones y la organización del conocimiento de manera jerárquica cumplen un papel sumamente importante en la actividad interpretativa.

Finalmente, se hace preciso señalar que Hurtado (1999: 20-21) ha mencionado cuáles son las insuficiencias pedagógicas actuales en el área de la traducción, entre las cuales señala la falta de definición de objetivos de aprendizaje relacionados con las dificultades que supone aprender a traducir; la polarización hacia los resultados ligada a la falta de indicaciones sobre cómo hacer que el estudiante capte los principios que le permitan aprender a resolver los problemas de traducción, y la falta de un marco metodológico que incluya actividades que le enseñen a traducir correctamente. Se hace necesario, entonces, avanzar en la clarificación de objetivos y diseñar propuestas metodológicas, diferenciando los niveles (iniciación a la traducción, traducción especializada...) y los tipos (directa e inversa).² Además, Hurtado (1999: 45) considera indispensable, entre otras cosas, incorporar una concepción integradora de la traducción (texto, acto de comunicación y proceso mental), ampliar el alcance de los objetivos hacia el proceso más allá de los resultados, e incorporar una metodología centrada en el estudiante, que le otorgue un papel más activo y que le haga descubrir los principios que debe cumplir para desarrollar correctamente el proceso traductor; concediéndole un papel menos sancionador al profesor:

² En lo sucesivo se denominará "tema" a la traducción o interpretación inversa, es decir, hacia la lengua extranjera, y "versión" a la traducción o interpretación directa, es decir, hacia la lengua materna, por ser esta la terminología empleada en la EIM.

4. METODOLOGÍA

4.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo documental, según la definición de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005: 16) y de autores como Arias (1997: 49), pues está basada en el análisis que he realizado de una situación problemática y el planteamiento de una propuesta concreta para su mejoramiento con el apoyo de trabajos previos, datos e información divulgada por autores especializados en el área de estudio, los cuales sustentan y se complementan con mi enfoque, reflexiones y recomendaciones personales.

4.2 Procedimiento

Con la finalidad de hacer un aporte desde el punto de vista práctico a la problemática planteada, realicé una recopilación de ejercicios que diferentes estudiosos de la didáctica de la traducción propusieron en cierto momento para mejorar la formación en traducción, acompañados de los campos de aplicación y objetivos didácticos sugeridos por los propios autores. Como se verá, los campos de aplicación son muy variados, desde asignaturas introductorias a la traducción hasta clases de traducción especializada.

Algunos de los ejercicios no los encontré formulados como tales, sino más bien en forma de sugerencias. Para los fines de esta recopilación, parafraseé la mayoría de las ideas, aunque en algunos casos los presento de una manera bastante textual, sobre todo cuando ya se encontraban formulados por sus autores como ejercicios concretos. Los ejercicios están presentados sin ningún orden en particular; es decir, no debe interpretarse que su aplicación en clase debe hacerse en el orden en que aparecen en este trabajo.

Cabe destacar que tomé estos ejercicios de distintas fuentes, porque todos me parecieron pertinentes en el marco de la problemática anteriormente descrita sobre la enseñanza de la traducción. En este sentido, he decidido dejar los nombres de los ejercicios tal y como los presentan los propios autores en cada una de sus obras, de manera que en algunos casos se percibirá cierta falta de homogeneidad en las formulaciones de los títulos.

Debo señalar, además, que no he incluido en esta recopilación todos los ejercicios sugeridos por los expertos que pude encontrar. En este sentido, remito a la bibliografía presentada al final del trabajo a quienes deseen indagar en otras propuestas didácticas y disertaciones sobre el tema en cuestión. Tampoco debe

considerarse exhaustiva esta bibliografía en lo que respecta a la cantidad de estudiosos que han abordado esta problemática.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA DE EJERCICIOS NO CONVENCIONALES PARA LA CLASE DE TRADUCCIÓN

A) Interpretación

Investigadora: Christiane Nord

Fuente: Nord, 1996: 321

Campo de aplicación: clases de introducción a la traducción, tema y versión, traducción general y especializada.

Descripción: se simulan situaciones de la vida cotidiana que requieran de una interpretación espontánea de los estudiantes, como por ejemplo, la compra de un boleto de metro o una cena en un restaurante con una amiga que vino del extranjero, o bien la solicitud de la dirección de una estación de metro o la visita a un museo con estudiantes que se encuentran de intercambio.

Variante 1: en lugar de representar situaciones de la vida cotidiana, se simulan situaciones que requieran de un lenguaje más técnico, como por ejemplo una visita a una fábrica.

Objetivo didáctico: demostrar que hacer de mediador entre dos culturas no es simplemente cambiar de un código a otro.

B) Separación del sentido de la forma lingüística

Investigador: Hildegund Bühler

Fuente: Bühler, 1996: 267

Campo de aplicación: clases de traducción especializada.

Descripción: los estudiantes leen el texto origen e intentan quedarse con el sentido; voltean la página o dejan el texto a un lado y lo reproducen en forma de ideas o palabras clave.³ Luego elaboran un texto término a partir de las notas. En una siguiente actividad se revisa si el texto término corresponde con el texto origen. De esta manera se construyen los conceptos con el apoyo del formato lingüístico

³ La propuesta original de Bühler (1996: 267) era que reprodujesen el texto con toma de notas de interpretación consecutiva, pero la hemos modificado para que sea posible aplicarla en cursos de estudiantes que no han sido formados en interpretación.

(definición) y el análisis conceptual promueve el aprendizaje de formas lingüísticas o términos (sistematización).

Objetivo didáctico: dejar en evidencia que traducir no es solo encontrar equivalencias, sino también definir, parafrasear y explicar: “a través de este ejercicio se puede adiestrar a los principiantes para que no transformen el texto inmediatamente en supuestas equivalencias de diccionario, sino que busquen primero ‘equivalentes explicativos’ en ambos idiomas” (...); solo después de haber hecho esto “es posible ‘traducir adecuadamente’ ” (Bühler, 1996: 267).

C) Traducción tipo paráfrasis

Investigadora: Christiane Nord

Fuente: Nord, 1996: 322

Campo de aplicación: clases de traducción (tanto nivel introductorio como intermedio). Particularmente recomendado para tema, traducción general y especializada.

Descripción: se divide el texto origen en unidades de sentido que los estudiantes deberán parafrasear en la lengua término con cláusulas asertivas sencillas. Luego, en sus casas, los estudiantes deberán elaborar un texto término coherente a partir de dichas frases. En la clase siguiente se hará una discusión sobre el texto término y se le comparará con el texto origen.

Variante I: se selecciona además un grupo de estudiantes que “traducirá” el texto en sus casas al estilo tradicional; luego se compararán las dos versiones.

Objetivo didáctico: evidenciar que muchas veces las paráfrasis constituyen textos más aceptables (sobre todo se logra al realizar la Variante I del ejercicio)

D) Traducción tipo resumen

Investigadora: Christiane Nord

Fuente: Nord, 1996: 323

Campo de aplicación: clases de traducción (oral-escrito); nivel intermedio o también el más avanzado (escrito-oral). Particularmente recomendado para versión, tanto en traducción general como especializada.

Descripción: se lee a los estudiantes en voz alta un texto origen. Los estudiantes deberán resumir el texto tomando notas y luego traducirlo a la lengua término. Posteriormente se compararán los distintos textos término en pequeños grupos.

Variante I: se presenta el texto origen por escrito y los estudiantes lo traducen en forma de resumen también por escrito.

Variante 2: se presenta el texto origen por escrito y los estudiantes lo traducen en forma de resumen oralmente.

Variante 3: se presenta el texto origen oralmente y los estudiantes lo traducen en forma de resumen también oralmente.

Objetivos didácticos: i) permitir que las formulaciones en lengua origen queden en un segundo plano (sobre todo se logra cuando se lee en voz alta el texto); ii) facilitar la reexpresión en lengua término; iii) realizar simultáneamente, en la traducción escrita tipo resumen, dos procesos considerados “difíciles”, a saber, resumir y traducir.

E) Traducción improvisada a partir de unidades de sentido

Investigadora: Christiane Nord

Fuente: Nord, 1996: 323

Campo de aplicación: clases de traducción avanzadas y en versión; tanto en traducción general como especializada.

Descripción: los estudiantes analizan juntos el contenido del texto origen y lo dividen en unidades de sentido. Luego, individualmente, deben traducirlas oralmente sin previa práctica.

Objetivos didácticos: romper los límites de la “oración” como unidad formal.

F) Repetición simultánea, interpretación de enlace, ejercicios de expresión oral improvisada y técnica de toma de notas

Investigador: Hans Höning

Fuente: Höning, 1995: 166

Campo de aplicación: ciclo básico de la formación de traductores e intérpretes, o incluso como actividades para otros estudiantes.

Descripción: la repetición simultánea (*shadowing*) es un ejercicio en el que los estudiantes van repitiendo en el mismo idioma un discurso que van escuchando. La interpretación de enlace implica interpretación consecutiva, por ejemplo en visitas a fábricas o visitas guiadas de tipo turístico.⁴

Objetivos didácticos: i) capacitar a los estudiantes para optimizar el proceso de comprensión y la formulación de textos orales mediante un manejo profesional de

⁴ El aporte de Höning no consiste en haber descubierto estos ejercicios, sino en proponer que se incorporen al ciclo básico de la formación de traductores y en sugerir que se ofrezca este tipo de actividades a otros estudiantes. Por esta razón no se profundiza en la explicación de los dos últimos ejercicios del subtítulo.

los textos; ii) sentar una base en los estudiantes de traducción para una actividad traductiva concientizada.

G) Desarrollo de la comprensión (I)

Investigador: Ulrich Kautz

Fuente: Kautz, 2000: 176

Campo de aplicación: clases de traducción o cursos propedéuticos para traductores.

Descripción: se les entrega a los estudiantes un texto sencillo de unas diez a quince líneas que deben leer una o dos veces. Luego, el profesor recoge de nuevo los textos y los estudiantes deben anotar en lengua término lo que leyeron (*sin* diccionarios) de la manera más detallada posible. Posteriormente, se vuelven a entregar los textos a los estudiantes, quienes deberán traducir el texto en la misma hoja en que está escrito (*con* diccionarios); al hacerlo, deberán resaltar las partes que les parecieron más difíciles. El profesor recoge ambos textos producidos por los estudiantes en lengua término para evaluarlos. En la clase siguiente se hace una discusión sobre ejemplos que trae el profesor de las partes que fueron consideradas particularmente complicadas por muchos estudiantes. Se analizan: i) las partes que se tradujeron de manera acertada en el primer ejercicio sin diccionario y sin el texto origen, y que luego se utilizaron en la producción del segundo texto; ii) las partes que resultaron bien traducidas en el primer texto y que *no* se plasmaron en el segundo texto; y iii) las partes que resultaron mejor traducidas en el segundo texto en comparación con el primero.

Objetivo didáctico: alentar a los estudiantes a que confíen en su capacidad de asociación en lugar de depender únicamente del diccionario.

H) Desarrollo de la comprensión (II)

Investigador: Ulrich Kautz

Fuente: Kautz, 2000: 178

Campo de aplicación: véase ejercicio G.

Descripción: se les entrega a los estudiantes un texto con muchos datos de un máximo de una página de extensión; deben formar pequeños grupos y escribir el contenido del texto en forma de palabras clave o de frases tipo telegrama en un máximo de diez minutos. El profesor recoge lo que han escrito los estudiantes y reparte esas hojas de nuevo a los grupos al azar tras haberlas mezclado. Cada grupo deberá reconstruir el texto origen a partir de las frases tipo telegrama que ha recibido. Posteriormente se presentan, comparan y comentan en plenaria diferentes

soluciones junto con sus correspondientes frases tipo telegrama.

Variante I: se les asigna a los estudiantes la tarea de “quitarle la piel” al texto y de dejar solamente el “esqueleto”, es decir, de eliminar todo lo que sea superfluo y dejar solamente los elementos textuales más importantes donde yace el sentido del texto.

Objetivos didácticos: i) hacer que los estudiantes se concentren en los elementos más relevantes del texto (palabras clave, conectores, mecanismos de atribución, entre otros); ii) ayudar a los futuros traductores a comprender el texto origen mediante la rápida identificación de los elementos más importantes del texto (procedimientos de selección y de organización), ya que desarrollarán la capacidad de predecir un máximo de ideas y de construir el sentido rápidamente a partir de un mínimo de informaciones.

I) Desarrollo de la comprensión (III)

Investigador: Ulrich Kautz

Fuente: Kautz, 2000: 179

Campo de aplicación: véase ejercicio G.

Descripción: se les entrega a los estudiantes una hoja con un texto separado en partes que comienzan con algún elemento determinante para la estructura del texto y que están numeradas pero de manera desordenada. Los estudiantes deben formar pequeños grupos y decidir cuál sería, en su opinión, el orden correcto de las partes del texto, tal y como lo escribió originalmente su autor, para que tenga lógica desde el punto de vista de su contenido. Cada grupo toma nota del orden que deben tener los números asignados a cada parte del texto y analiza cuáles son los marcadores estructurales que lo justifican. Luego, en plenaria, se analizan y evalúan los resultados de cada grupo.

Objetivos didácticos: demostrar la particular importancia de los marcadores estructurales de tipo anafórico y catafórico para la aprehensión del sentido y el manejo de las expectativas del lector, a partir de la reconstrucción de la lógica de un texto.

J) Desarrollo de la comprensión (IV)

Investigador: Ulrich Kautz

Fuente: Kautz, 2000: 184

Campo de aplicación: véase ejercicio G.

Descripción: se les entrega a los estudiantes un texto defectuoso (con ciertas deficiencias lingüísticas y/o en su estructura lógica) y estos deben formar pequeños grupos para producir una versión editada de este texto, pensando en el traductor

que posteriormente deberá pasarlo al otro idioma. Luego, en plenaria, se discute la experiencia de cada grupo. Como asignación para la casa, los estudiantes deberán redactar una versión definitiva en lengua término a partir de la versión editada del texto origen.

Objetivos didácticos: i) desarrollar una técnica de comprensión que suele aplicarse, o que debería aplicarse, en la práctica de la traducción, a saber; la edición del texto origen (en algunos casos muy graves con consultas al autor); ii) hacer comprender a los estudiantes que están en la capacidad de producir un texto término funcional también a partir de un texto origen que necesita correcciones.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La propuesta didáctica que he presentado constituye una herramienta metodológica de trabajo para la enseñanza de la traducción, pues está claramente orientada a desarrollar destrezas discursivas necesarias para el aprendizaje de este oficio, a saber: la capacidad de desverbalizar, de identificar la organización del texto; la aprehensión de unidades de sentido y no oracionales en un texto, y la capacidad de comprender. Algunos de los ejercicios están relacionados con la interpretación, lo que confirma que ambas actividades comparten la misma esencia comunicativa y el mismo proceso mental, de lo cual no siempre se saca suficiente provecho en las escuelas de traducción. Gile (1995: xiii) critica precisamente que en ellas se suele exagerar las diferencias que existen entre estas dos actividades, en lugar de destacar las semejanzas.

En este sentido, quisiera dejar abierta la discusión sobre la utilidad de un plan de estudios que permita una formación integral en traducción y/o en interpretación. Hönig (1995: 159-164) señala que los planes de estudio en las escuelas de traducción e interpretación deberían estar estructurados con base en la apertura, la diversificación y la modularización, condición esta última que permite lograr las dos primeras, pues hace posible una formación más integral en función del título que se piensa obtener y del oficio que se espera ejercer. El autor ilustra su propuesta con un esquema que casualmente cita Kautz (2000: 431) en un apartado de su libro dedicado exclusivamente al tema de los planes de estudio en el área de la traductología. Allí se presenta, por ejemplo, el desarrollo de la competencia comunicativa como obligatorio en el ciclo básico o se ofrece a los aprendices de traductores la posibilidad de asistir a asignaturas de la opción Interpretación tales como la Interpretación Consecutiva. Comparto particularmente la postura del autor en cuanto a la importancia de sistematizar el aprendizaje de las lenguas con un enfoque comunicativo —de utilidad en cualquiera sea el oficio que finalmente se

ejerza e incluso para el estudiante durante la carrera—, particularmente la capacidad de producir textos orales y escritos, y el desarrollo de técnicas de comprensión a través de actividades de comprensión auditiva estructurada y análisis textuales con fines específicos.

Volviendo a la propuesta didáctica que acabo de presentar, cabe destacar el valor que tiene si se consideran las deficiencias descritas por Hurtado (1999: 20-21) en el área de la pedagogía de la traducción, ya que precisamente se ajusta para dar respuesta a gran parte de estas necesidades. Entre estos beneficios se cuenta el hecho de que los ejercicios aquí propuestos tienen objetivos de aprendizaje bien definidos, están directamente relacionados con las dificultades que supone aprender a traducir; permiten tomar mayor conciencia del proceso de traducción y del papel de comunicador que ejerce el traductor; además de que se especifica el campo de aplicación según el nivel del curso (introductorio, especializado...) o la direccionalidad de la traducción que se estudia (tema o versión). Su inclusión en las clases de traducción y su combinación con otros ejercicios tradicionales de traducción permitiría lograr esa concepción integradora de la traducción que propone la autora, en la que el texto, el acto de comunicación y el proceso mental de la traducción son estudiados a la vez.

No quisiera concluir sin señalar que la posibilidad de aplicar los ejercicios en diferentes niveles del aprendizaje de la traducción me hace pensar que la problemática descrita se puede enfrentar también mediante la inclusión de dichos ejercicios en otras asignaturas previas a la traducción, como las que le sirven de introducción o bien aquéllas destinadas al aprendizaje de lenguas extranjeras o de la lengua materna. De hecho, el campo de la enseñanza de lenguas para traductores e intérpretes aún no se ha desarrollado lo suficiente, pero los aportes de Berenguer (1996, 1997) y de Hurtado (1999) comienzan a llenar los vacíos pedagógicos existentes mediante la definición de objetivos y de metodologías propias de esta enseñanza. No en todos los centros de formación de traductores se incluye la enseñanza de lenguas (materna y extranjeras); los que se sitúan en un nivel de postgrado o de segundo ciclo de la licenciatura no la ofrecen, dado que los estudiantes ya deben poseer la preparación lingüística para ingresar. En el caso de la EIM, la formación es de licenciatura completa, por lo que la enseñanza de las lenguas está incluida en la formación del traductor o intérprete. Valdría la pena, entonces, aprovechar al máximo esta situación para desde un comienzo formar de la mejor manera al futuro profesional dotándolo con las destrezas que requiere.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (1997). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración* (2a. ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.
- Berenguer, L. (1996). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En A. Hurtado Albir (Comp.), *La enseñanza de la traducción* (Colección "Estudios sobre la Traducción" 3) (pp. 9-30). Castellón: Universitat Jaume I, Servicio de Publicaciones.
- Berenguer, L. (1997). *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors. Didàctica de l'alemany*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bühler, H. (1996). Zur Deverbalisierung im Übersetzungsprozeß. En A. Lauer, H. Gerzymisch-Arbogast, J. Haller y E. Steiner (Comps.), *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag* (pp. 259-269). Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Collados, Á., De Manuel, J. y Parra, S. (2001). Marco didáctico general de la interpretación bilateral: El plan de estudios de la Licenciatura de Traducción e Interpretación de Granada. En Á. Collados y M. M. Fernández (Comps.), *Manual de interpretación bilateral* (pp. 159-174). Granada: Editorial Comares.
- Delisle, J. y Bastin, G. (1997). *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo. Teoría y práctica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hönig, H. (1995). *Konstruktives Übersetzen*. Tübinga: Stauffenburg Verlag.
- Hurtado, A. (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa.

- Kautz, U. (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. Munich: Instituto Goethe-Editorial Iudicium.
- Larose, R. (1987). *Théories contemporaines de la traduction*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Malcolm, W. (2001). The application of argumentation theory to translation quality assessment. *Meta*, 46(2), 326-344.
- Nord, C. (1991). *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam y Atlanta: Rodopi.
- Nord, C. (1996). Wer nimmt denn mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht. En A. Lauer, H. Gerzymisch-Arbogast, J. Haller y E. Steiner (Comps.), *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag* (pp. 313-327). Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- Nord, C. (1997). El texto buscado. Los textos auxiliares en la enseñanza de la traducción. *TradTerm*, 4(1), 101-124.
- Rossell, A. (1996). *Manual de traducción alemán-castellano*. Barcelona: Gedisa.
- Seleskovitch, D. (1968). *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*. París: Lettres Modernes.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2005). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (3a. ed). Caracas: FEDUPEL.

AINOA LARRAURI

Es Licenciada en Traducción e Interpretación, egresada de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Realizó estudios de germanística en la Universidad Albert-Ludwig (Alemania) y posee una Maestría en Estudios del Discurso de la UCV. Desde 2000 se desempeña como docente de traducción e interpretación alemán<>español en la Escuela de Idiomas Modernos de la UCV y ejerce de manera independiente como traductora e intérprete en los idiomas alemán, inglés y español. Sus áreas de investigación son la oralidad y la escrituralidad en el discurso académico oral, y la didáctica de la traducción y la interpretación.