

Hacia una formación pedagógica en traducción

Dora B. Candás,
María Cristina Pinto de Carrillo.

Hacia una formación pedagógica en traducción

Nuestro país carece de formación docente en traducción. Los que nos dedicamos a la formación de traductores nos basamos en nuestra experiencia profesional o docente y en nuestras propias lecturas e investigaciones. Muchos de nosotros somos traductores con años de trabajo que volcamos en nuestras clases todo lo adquirido durante nuestra práctica profesional; otros son traductores recibidos hace poco tiempo, que traen el bagaje de todo lo aprendido durante sus años de formación.

Creemos que este tipo de docencia -meritoria y valiosa, gracias a la cual todos nosotros aprendimos lo que sabemos- debe ser sistematizada para poder optimizar sus resultados. Por eso, en esta exposición, queremos darles a conocer nuestras ideas básicas sobre este tema y presentarles un corpus mínimo de contenidos que pensamos poner en práctica para formar docentes en la materia.

1. Fundamentos pedagógicos y psicológicos

Las bases teóricas que todo docente debe conocer se sustentan en los aportes que brindan, especialmente, las ciencias de la educación y la psicología.

En primer lugar, el docente debe partir de: 1) el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, 2) las características del sujeto al que va a enseñar y 3) la reflexión acerca del tipo de docente que quiere y debe ser.

1.1.

Comenzamos, por lo tanto, con los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Entendemos por enseñanza el proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento y, siguiendo a Ausubel, adherimos al concepto de aprendizaje significativo, es decir, aprendizaje con sentido en sus dimensiones lógicas, psicológicas y emotivas. En sus propias palabras: "La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente se relacionan de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él". La clave del aprendizaje significativo se encuentra en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo. Así, la potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca el aprendizaje significativo.

El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje. Este requisito se refiere al componente motivacional, emocional y actitudinal que está presente en todo aprendizaje. De esta manera, los nuevos significados no son las ideas o los contenidos objetivos presentados en el aprendizaje, sino el producto de un intercambio: los nuevos significados se generan en la interacción de la nueva idea -o concepto potencialmente significativo- con las ideas pertinentes, ya poseídas por el alumno. Así pues, según Ausubel, el bagaje ideativo del individuo se enriquece y modifica sucesivamente con cada nueva incorporación.

Sin lugar a dudas, para lograr este aprendizaje significativo, deberemos utilizar estrategias metodológicas. Para garantizar una construcción significativa de nuevos aprendizajes, es necesario que el conocimiento por construir se relacione y diferencie de los ya conocidos, que se pueda conectar a una red significativa y que pueda ser aplicado a nuevas situaciones de un modo comprensivo y creativo.

El docente de traducción tendrá que conocer estas estrategias metodológicas que podemos clasificar en las etapas de: construcción, elaboración, ejercitación y aplicación. Entendemos por *construcción* la etapa en la cual se realizan acciones tendientes a que el nuevo contenido de aprendizaje pueda ser integrado a una red en la estructura cognitiva: se establecerán semejanzas, diferencias y se pensará reflexivamente. En la etapa de *elaboración*, se interrelacionará el nuevo aprendizaje con los aprendizajes que el sujeto ya tiene. Estas dos etapas posibilitarán la comprensión de los nuevos conocimientos, son los cimientos de todo el proceso de aprendizaje y requieren que el docente conozca en profundidad el contenido por enseñar y toda su red de relaciones. La *ejercitación* es la etapa que consolida y da consistencia al aprendizaje, es una forma de búsqueda de perfección en la realización y, finalmente, la *aplicación* será la etapa a través de la cual se encontrarán las relaciones entre un conocimiento adquirido y situaciones nuevas. Lógicamente, estas etapas no son pasos rígidos y cerrados, sino procesos articulados entre sí. Cuando un nuevo contenido ha sido aprendido de esta manera, se transforma en un instrumento que permitirá la resolución de nuevos problemas.

1.2.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje no se da a un ser ideal ni en un ser ideal, sino a y en una persona con determinadas características, posibilidades y problemáticas; por eso, nuestra propuesta de formación docente incluye el estudio del sujeto de aprendizaje. En este sentido, nos parece valiosísimo el aporte de Jean Delisle cuando nos habla de las características del adulto y nos ofrece ciertos rasgos particulares, que bien vale la pena recordar: el adulto tiene que querer aprender, es decir, debe estar motivado; el adulto es eminentemente práctico: quiere constatar rápidamente el resultado de sus esfuerzos; el adulto quiere desempeñar un rol activo en su formación, no es pasivo, quiere poner en práctica lo que se le enseña; el adulto quiere relacionar lo que aprende con lo que ya sabe; el adulto aprende resolviendo problemas basados en la realidad; el adulto no quiere ser juzgado, pero sí quiere saber si ha progresado.

Adherimos a estos principios y pensamos que hay que tenerlos en cuenta, pero consideramos que este conocimiento del sujeto del aprendizaje debe profundizarse.

Debe tenerse en cuenta 1) lo socioafectivo como emergencia de un medio definido; 2) el lenguaje como medio privilegiado de conocimiento, expresión y comunicación; 3) el análisis específico de las estrategias lógicas del sujeto que aprende; y 4) el desarrollo ético y moral de la sociedad de la que ese sujeto forma parte.

Comenzamos esta parte referida al sujeto de aprendizaje, hablando del

adulto que aprende y, al reflexionar sobre el tema, la pregunta surgió inmediatamente: ¿a caso enseñamos a adultos? En esta época en la que diversos factores han hecho que los psicólogos nos hablen de la prolongación de la adolescencia, creemos que debemos considerar a muchos de nuestros alumnos como adolescentes, y esto nos lleva a que, en el momento de estudiar el sujeto de aprendizaje, el docente de traducción tenga que conocer las características de esta etapa del ser humano, tan rica como problemática.

Otro tema importante que debe incluirse aquí es el estudio de las motivaciones que impulsan a una persona a seguir esta carrera, ya que el docente debe poder guiarlo para que conozca el acierto o el error de su elección y sus posibilidades de éxito.

1.3.

Incluimos en esta primera parte el docente que tenemos y que queremos tener. En coherencia con las ideas expuestas hasta el momento, debemos analizar las características que formarán a un profesor capaz de responder a la necesidad de un aprendizaje significativo. Se hace necesario estudiar las distintas perspectivas académicas, analizar el enfoque comprensivo que parte de la prioridad del conocimiento de las disciplinas como objetivo clave en la formación del docente, un intelectual que pone en contacto al alumno con las adquisiciones científicas de la humanidad.

Como indica Jimeno Sacristán, este docente no puede concebirse "como una enciclopedia, sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina".

Analizaremos a continuación el enfoque reflexivo sobre la práctica, un intento de instancia superadora de la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Este enfoque entiende que sólo se logra la actividad eficaz de un profesor cuando éste puede enfrentarse a los problemas del aula a través de un proceso de reflexión en la acción.

El docente, entonces, tiene que ser capaz de: 1) comprender, criticar y adaptar el contenido, los métodos de enseñanza y los materiales con que trabaja; 2) preparar, mejorar y ajustar los planes de estudio; 3) evaluar el aprendizaje del alumno; 4) reflexionar sobre las propias acciones y las respuestas de los alumnos con el fin de mejorar la enseñanza y 5) continuar el desarrollo profesional.

Resulta obvio que el sujeto de aprendizaje forma parte de un grupo que debemos estudiar. El docente debe poseer un mínimo de conocimientos acerca de las bases teóricas de la dinámica de grupo, lo que le permitirá un mejor desarrollo de sus clases. Asimismo, deberá conocer técnicas grupales; es decir, el manejo de aquellas actividades que implican interacciones entre quienes aprenden, reuniéndose en una actividad común y cooperativa.

Por último, no queremos dejar de referirnos al vínculo docente-alumno, pues sin un clima de comprensión y tolerancia mutuas será imposible llevar a cabo todo lo que hemos explicado previamente. Es fundamental que el futuro docente

tome conciencia de la importancia de una verdadera comunicación con sus alumnos, basada no sólo en el conocimiento de las últimas teorías pedagógicas, sino en el afecto y el respeto hacia el otro.

De este modo, hemos mencionado las ideas base del sustrato pedagógico y psicológico que debe conocer el docente de traducción; a continuación, nos referiremos a la especificidad de nuestra materia.

2. Metodología de la enseñanza de la traducción

Coincidimos con K. Déjean Le Féal cuando dice que la formación de traductores se enfrenta con los siguientes problemas: 1) la idea errónea que la gente tiene de la traducción, 2) la oferta inadecuada de formación y 3) la falta de un arsenal metodológico para la enseñanza de la traducción.

En nuestro trabajo anterior (1996) hicimos referencia al primer punto, la idea errónea sobre qué es traducir, cuando mencionamos las motivaciones que llevaban a los propios alumnos a elegir mal la carrera. En posteriores indagaciones nos hemos dado cuenta de que esta equivocación se evidencia, también, en algunos planes de estudio, en programas de materias y en algunos profesores que siguen limitando la operación traductora a una mera transcodificación lingüística.

Otro error común es la ejercitación de tareas que no son propias de la materia específica que se dicta. No nos cansaremos de repetir que es en Lengua Inglesa donde deben ejercitarse distintos tipos de lecturas comprensivas, en Gramática donde deben analizarse las dificultades lingüísticas, en Castellano donde debe perfeccionarse la capacidad de redacción, pero en las materias de Traducción, creemos que el objetivo principal, si no el único, es enseñar cabalmente el proceso, entrenando al alumno para que perfeccione las operaciones mentales y materiales propias de su labor, es decir, análisis del texto en su especificidad como traductor, búsqueda de términos en distintas fuentes de información, rápida y segura elección de técnicas y métodos, reexpresión teniendo en cuenta la situación comunicativa del texto término, revisión crítica de la tarea realizada, etcétera. Sin perjuicio de desarrollar, en concordancia con las otras materias de la carrera, la curiosidad intelectual, la capacidad de síntesis, de integración y de toma de decisiones pertinentes, además de convocar todas los conocimientos y capacidades que fueron adquiridos en las otras materias de la carrera.

Para desarrollar la capacidad traductora es necesario desarrollar ejercicios específicos de lectura "de traductor", de "traducción" de imágenes a texto y viceversa, ejercicios de técnicas de traducción, de textos incluidos en distintas situaciones comunicativas, de adaptación de textos a diferentes usos y clientes, y comentarios de traducciones, etcétera. Además, es necesario saber graduarlos en dificultad y especificidad, según se trate de traducción general de primero o segundo año, de traducción literaria o de traducción técnico-científica.

Coincidimos plenamente con Sonia Critchley y otros profesores de la Universidad de Brighton en que nuestra enseñanza tiene que centrarse más en "desarrollar habilidades" que en "impartir conocimiento". Cada una de las habilidades requiere un contexto o situación que permita su aprendizaje o aplicación. Esto plantea la relación habilidad-actividad. La habilidad se desarrolla y evalúa a partir de la actividad. Por ejemplo, en el caso de un texto técnico, el estudiante deberá saber fijar el objetivo del texto, su función primordial, la tipología a la que pertenece; los posibles lectores, su conocimiento del tema; los usos del texto término, etcétera. También necesitará investigar sobre el tema, buscar terminología existente o compilar su propio glosario. En otras palabras, debe saber recabar la información necesaria para construir el modelo de usuario de la traducción y adaptar el documento a ese modelo. Todas estas operaciones deben entrenarse mediante ejercicios y resolución de problemas que estén directamente relacionados con la práctica cotidiana de la tarea de traducir.

Recordemos, junto con Delisle, que un pedagogo de la traducción debe:

- 1) conocer la naturaleza exacta de la operación traductora, ser buen traductor y haber reflexionado sobre los mecanismos de transferencia de sentido de una lengua a otra;
- 2) saber relacionar teoría y práctica;
- 3) ser capaz de aislar las dificultades de traducción para luego jerarquizarlas y facilitar, de esta manera, la adquisición de técnicas de traducción;
- 4) organizar la enseñanza de acuerdo con objetivos de aprendizaje muy definidos;
- 5) ser capaz de hacer descubrir al alumno las facetas del manejo de la lengua desde una perspectiva de comunicación interlingüística;
- 6) saber transmitir su experiencia práctica;
- 7) alimentar la reflexión con la observación de los aciertos y los errores de los alumnos.

Incluimos en este apartado, aunque no vamos a desarrollarlo, el espinoso tema de la evaluación, que debe estar alineada con los objetivos y contenidos de la materia, la ubicación de ésta en la carrera y, por supuesto, con lo efectivamente enseñado.

3. Teoría de la traducción

La necesidad de un enfoque más consciente y razonado de la práctica resulta, hoy en día, innegable. Y si hablamos en términos de enseñanza, sabemos que es precisamente la reflexión sistematizada lo que permite la transmisión del saber.

También es claro que cuando hablamos de teoría, hablamos de una teoría absolutamente ligada a la práctica, para que no sea "parásita, abstracta, aburrida ni alejada de la realidad", como la define Peter Newmark (1993).

Coincidimos con Michel Ballard (1996) cuando dice que traducir por traducir solamente, sin reflexionar sobre lo que se hace, no cumple con el objetivo intelectual que comienza cuando se unen el saber lingüístico y el saber técnico en el momento de traducir.

Estamos de acuerdo, también, con Mona Baker (1992) cuando aconseja tomar distancia de la acción en sí misma para poder comprenderla, para poder saber qué, cómo y por qué se hace lo que se hace.

Para alcanzar este propósito es necesario acercar las bases teóricas al estudiante, es decir, los medios que le permitan ubicar las ideas, los principios, y las operaciones que lleva a cabo al traducir. Esta reflexión no sólo contribuye a construir un saber fundamentado, sino a erigir confianza en lo que se hace, seguridad en el momento de decidir, y a mantener un curso de acción coherente a lo largo de todo el proceso.

Pero aquí vale una diferenciación: es necesario que el alumno reciba conocimientos teóricos, pertinentes al año que cursa en la carrera y a la materia de traducción de que se trata. El docente de traducción, por el contrario, deberá conocer la mayor gama de teorías posibles (desde las más prácticas a las más teóricas, desde las antiguas hasta las más recientes), pues cuantas más conozca mejor podrá seleccionar la que más convenga a sus alumnos específicos.

Si bien es cierto que no es necesario haber reflexionado concientemente para traducir bien, es igualmente cierto que un formador de traductores no puede valerse solamente de su 'saber hacer' ante sus alumnos, sino que debe dar cuenta de esa reflexión consciente y metódica, porque no se encuentra en la soledad de su estudio, ante el texto que traduce, sino enfrente de un alumnado que merece -y hoy en día exige- respuestas fundamentadas.

Comentario Final

De esta manera, hemos querido expresarles nuestras ideas sobre el tema. Creemos que toda profesión necesita contar con gente preparada teórica y prácticamente para formar a sus futuros profesionales; por eso es que, desde nuestra institución, la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "John F. Kennedy", estamos trabajando en un plan de estudios que permita dicha preparación y que significaría un paso muy importante en el camino siempre difícil de lograr una verdadera jerarquización de nuestra profesión.

Esperamos recibir sus preguntas y comentarios.

Muchas gracias.

Bibliografía

- Actas del XIV Congreso Internacional de Traductores. Melbourne, Australia, 1996.
- AUSUBEL, D, *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1976.
- Babel. International Journal of Translation, Official Organ of the International Federation of Translators.
- BAKER, MONA, *In Other Words*. Routledge, 1992.
- BASSNETT-MCGUIRRE, SUSAN & ANDRÉ LEFEVERE, *Translation, History and Culture*, Frances Pinter, London, 1990.
- BASTIN, GEORGE, Curso de Teoría de la Traducción dictado en el marco del I Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación, Buenos Aires, noviembre de 1996.
- BELL, ROGER T., *TRANSLATION AND TRANSLATING. THEORY AND PRACTICE*, Longman, 1991.
- BIRKENBIHL, MICHAEL, *Formación de Formadores. Manual Práctico para educadores, profesores y directores de personal en las empresas*. Ed. Paraninfo, 1994.
- CATFORD, J. C., *A Linguistic Theory of Translation, An Essay in Applied Linguistics*, London, Oxford University Press, 1965.
- DELISLE, JEAN, *El análisis del discurso como método de traducción* (adaptación y prólogo de Georges Bastin), Caracas, 1985.
- DELISLE, JEAN, Curso de pedagogía de la traducción dictado en el marco del I Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación, Buenos Aires, noviembre de 1996.
- DOLLERUP CAY & LODDEGAARD ANNE, *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia, 1992.
- DURIEUX, C., "Qu' est-ce que c'est" une bonne traduction? Departamento de Traducción, Instituto de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1988.
- GADDIS ROSE, MARILYN, *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance*, American Translators Association. University Center at Binghamton.
- GARCÍA YEBRA, VALENTÍN, *Teoría y práctica de la traducción*, Editorial Gredos, Madrid, 1982.
- GARCÍA YEBRA, VALENTÍN, *Traducción: historia y teoría*, Gredos, Madrid, 1994.
- GENTZLER, EDWIN, *Contemporary Translation Theories*, Translation Studies, Routledge,

London & New York. 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. Y., *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid, 1993.

HATIM & MASON, *Discourse and the translator*, Longman, N.Y., 1990.

HATIM, BASIL, Curso de análisis del discurso aplicado a la traducción dictado en el marco del I Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación en Buenos Aires, noviembre de 1996.

HATIM, BASIL, *Communication across Cultures. Translation Theory and Contrastive Text Linguistics*. University of Exeter Press, 1997.

KUSSMAUL, PAUL, *Training the Translator*. Volume 10. John Benjamins Publishing Co., 1995.

LARSON, MILDRED, *Meaning-based Translation*. University Press of America, 1984.

NEWMARK, PETER, *About Translation*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1991.

NEWMARK, PETER, *Approaches to Translation*, Pergamon Press, Oxford, 1981.

NEWMARK, PETER, *A textbook of Translation*, Prentice Hall International Ltd., 1988.

NEWMARK, PETER, "La enseñanza de la traducción" especializada, en *Cuadernos de Traducción e Interpretación*, núm. 7, 1986.

NEWMARK, PETER, *Paragraphs on Translation*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1993.

ORELLANA, MARINA, *Guía práctica para el traductor*, Editorial Universitaria de Sgo. de Chile, 1988.

PIAGET, J., *Psicología y pedagogía*, Ariel, Barcelona, 1973.

SCHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós-Mec, Barcelona, 1983.

SEWELL, PENELOPE & HIGGINS, IAN, *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*. AFLS & CILT, 1996.

STEINER, GEORGE. *After Babel*, Oxford University Press, 1975.

STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid, 1984.

SCHULTE, RAINER & BIGUENET, J. ED., *Theories of Translation. An Anthology of Essays from Dryden to Derrida*. The University of Chicago Press, 1992.

Taller de Letras. Revista del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, núm. 18, Sgo. de Chile, 1990.

TORRE, ESTEBAN, *Teoría de la traducción literaria*, Síntesis, Madrid, 1994.

TOURY, GIDEON, *Descriptive Translation Studies and beyond*, Volume 4. John Benjamins Publishing Co. 1995.

VÁZQUEZ-AYORA, G., *Introducción a la traductología*, Georgetown University Press, 1977.

VENUTI, LAWRENCE, *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. Routledge, 1995.

VIAGGIO, SERGIO, "Teaching Translation to Beginners: a preach continued, in Proceedings" of the 28th. Annual Conference of the American Translators Associations, New Jersey, 1987.

WOLFSON, LEANDRO, *Cuaderno de un taller de traducción*, núm. 1, 1993 y núm. 2, 1996.