

La didáctica de la traducción enfocada en la comprensión del texto

Miroslaw Trybisz  | Universidad de Gdańsk (Polonia)

m.trybisz@ug.edu.pl

El estudio tiene por objetivo presentar la importancia de la primera etapa del proceso traductor en la enseñanza de los traductores, sobre todo en el caso de los estudiantes que no hayan alcanzado un dominio suficiente de la lengua extranjera (nivel A2 o B1). El papel del enseñante consiste en este caso en indicar las pistas o claves para la comprensión del texto de origen escrito en una lengua extranjera. De un lado, el estudiante de traducción tiene que darse cuenta de la multitud de competencias, no solo de carácter lingüístico, necesarias para la buena comprensión del texto de origen, de otro lado, lo imprevisible de la creación lingüística provoca que ningún curso puede presentar la totalidad de la problemática y por ello un buen traductor tiene que ser sobre todo autodidacta. Apoyándonos en un texto de prensa española, vamos a presentar la problemática de cómo incitar a los estudiantes al autoaprendizaje.

Palabras clave: traducción, comprensión, enseñanza de los traductores, competencia lingüística, competencia extralingüística.

The didactic of translation focused on the understanding of the text

The aim of the study is to present the importance of the first stage of the translation process in the teaching of translators, especially in the case of students who have not achieved a sufficient fluency in the foreign language (A2 or B1 level). The role of the teacher is in this case to indicate the clues or keys to understanding the source text written in a foreign language. On the one hand, the adept of translation has to realize the multitude of competences, not only linguistic, necessary for a good understanding of the source text, on the other hand, the unpredictability of linguistic creation causes that no course can present the totality of the problem and therefore a good translator must be above all self-taught. Based on a Spanish press text, we will present the problem of how to encourage students to self-study.

Keywords: translation, understanding, teaching translators, linguistic competence, extralinguistic competition.



1. Introducción

Sin entrar en detalles, queremos presentar los principios teóricos y el fondo global de las actividades que vamos a presentar en el presente estudio.

En general, seguimos las pistas trazadas por la teoría interpretativa de la traducción propuesta por Danica Seleskovitch y Marianne Lederer, profesoras de la denominada escuela de París, presentada, entre otros, por Pisarska y Tomasziewicz (1996:29-30 y 64-67). Lo que nos concierne es sobre todo la división del proceso traductor en tres etapas: comprensión, desverbalización y reexpresión. Es verdad que no se trata de etapas sucesivas que se apliquen a la totalidad del texto de origen, sino de procesos mentales que se siguen y se repiten a veces, en el caso de deficiencia. Pero en las primeras clases concentramos las actividades en la primera etapa para mostrar cómo llegar a una comprensión global y exhaustiva del texto antes de pasar a las etapas siguientes. La importancia de esta etapa fue subrayada, por ejemplo, por Romero Ramos (2018:329-336) quien presenta incluso una serie de pruebas basadas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) que puedan verificar el nivel de comprensión lectora. Desgraciadamente, no se puede aplicar estas pruebas a un texto cualquiera. Sin embargo, los resultados obtenidos en la Universidad Autónoma de Madrid permitieron, según la autora, corregir y desarrollar la capacidad lectora de los estudiantes.

La estrategia que hemos seleccionado está vinculada con el carácter de los grupos. Son estudiantes del segundo curso de filología ibérica de la Universidad de Gdańsk quienes escogen lo que se denomina

especialidad de traducción, una carrera de tipo profesional que prepara para la actividad traductora, tanto en oficinas de traducción como en editoriales. La mayoría no habla español al ingresar en la universidad, por lo que comienzan las clases de traducción con un nivel de conocimiento de la lengua española poco avanzado, equivalente más o menos al nivel A2 según las normas del MCER. Por ello, hay que presentarles en las clases un abanico de dificultades posibles, así que los posibles métodos de resolución de los problemas. Es precisamente en esta etapa y en estas clases que se puede poner en marcha la propuesta de Hurtado Albur (1999) de introducir algunos elementos característicos para la actividad traductora en la enseñanza de una lengua extranjera para futuros profesionales.

Desde 2016, las clases de traducción se desarrollan en un aula equipada con ordenadores lo que facilita acceso a recursos informáticos, sobre todo los disponibles en la red. De este modo es más fácil desarrollar la competencia técnica de los futuros traductores desde el inicio de su formación especializada.

¿En qué consiste la comprensión? Según Pisarska y Tomasziewicz (1996:67-73), la comprensión consiste en captar el sentido del texto de acuerdo con su forma y su contenido. Se trata pues de un "sentido entendido", que tiene un cierto grado de subjetividad. El traductor tiene que limitar sus propias interpretaciones del texto; al contrario, gracias a la comprensión, el traductor tiene que intentar adivinar las intenciones del autor del texto de origen para que pueda, en las etapas siguientes, transmitir el sentido más objetivo posible de lo que tiene entendido.

Para comprender el texto, el traductor tiene que adquirir y activar toda una serie de competencias de carácter lingüístico y extralingüístico. En el primer caso, se trata del dominio de todos los niveles de análisis lingüístico. Las competencias extralingüísticas se refieren al conocimiento enciclopédico y sobre todo el relacionado con la cultura de la sociedad lingüística de la lengua de origen.

Varios teóricos de la traducción observan que es muy difícil establecer una frontera exacta entre la etapa de comprensión y la de desverbalización. Nosotros tampoco intentamos establecerla y algunas actividades se refieren a la segunda etapa en la que el traductor tiene que memorizar el sentido sin tomar en cuenta la forma lingüística.

Pisarska y Tomaszekiewicz (1996), Berber y de Raiko (2002) y muchos otros subrayan la necesidad de un dominio profundo de la lengua de origen y su cultura en el proceso de comprensión. Sin embargo admiten que el traductor tiene que tomar en consideración también el punto de vista de un locutor nativo de la lengua de destino. Se trata en realidad de otro nivel de comprensión en el que se toma en cuenta los límites de percepción de una realidad cultural desconocida.

El adepto de la traducción tiene que darse cuenta de la multitud de competencias, no solo de carácter lingüístico, necesarias para la buena comprensión del texto de origen. El traductor tiene que captar el sentido más objetivo posible. Por ello, tiene que desarrollar sus competencias de todo tipo, tanto lingüísticas, como extralingüísticas. De otro lado, la multitud de las situaciones extralingüísticas posibles, la invención humana y, sobre todo, lo imprevisible de la creación lingüística provocan que ningún

curso pueda presentar la totalidad de la problemática y, por ello, un buen traductor tiene que ser sobre todo autodidacta.

Pues, ¿cómo incitar a los estudiantes al autoaprendizaje? Creemos que les puede ayudar el análisis de una variedad de textos que presenten diversos tipos de problemas de traducción. En la fase inicial de aprendizaje, los estudiantes pueden resolver estos problemas junto con el enseñante quien exigirá un grado de autonomía cada vez más elevado. La necesidad de aprendizaje autónomo de los traductores, sobre todo relacionado con mayor posibilidad de acceso a la información, subraya, entre muchos otros, Prieto Velasco (2009) quien propone una serie de actividades que se refieren a la accesibilidad, perceptibilidad e inteligibilidad, y que se pueden aplicar a lo largo del proceso de formación. Estas actividades tienen por objetivo, sobre todo, acostumar a los adeptos de la traducción para que continúen la autoformación durante toda la vida profesional.

2. Análisis

A continuación, proponemos analizar un texto que no presenta dificultades estructurales importantes. Como se trata únicamente de una ilustración de los primeros pasos, vamos a tomar en consideración solo un fragmento relativamente breve:

Los falsos diagnósticos, uno de los problemas a los que se enfrentan los superdotados.

En España existen 23.741 alumnos con un cociente intelectual superior a 130.

Helena Poncini

Madrid 18 OCT 2017 - 12:47 CEST

“Siempre vi que era superdotado. Iba quemando etapas del desarrollo por adelantado”. La certeza de María Dolores Palacio

cuando habla de su hijo Enol contrasta con el diagnóstico médico que recibió el joven en su adolescencia: trastorno por déficit de atención (TDAH). No existen cifras oficiales, pero este error es uno de los principales problemas a los que se enfrentan los niños y jóvenes —y sus padres— con superdotación.

“Durante su infancia hicimos que se desarrollara todo lo que él quería, en el colegio se aburría, pero encajó. Era sociable y empático. Lo adorábamos. Pero él en el fondo se veía diferente, raro, porque no era como los demás”, explica Palacios. Su calvario y el de su hijo comenzaron al finalizar cuarto de ESO, cuando Enol fue etiquetado por ser distinto, algo que hizo mella en él durante los cursos posteriores. “Me preguntaba si estaba loco”, cuenta su madre. Ante esta situación, la madre decidió recurrir a un psiquiatra que demostrara la ausencia de enfermedades mentales. “Cada paso desde entonces fue un error”, recuerda. [...]

(https://politica.elpais.com/politica/2017/10/15/actualidad/1508077788_334458.html)

En lo que se refiere al título, muy a menudo se deja su traducción para el final. Sin embargo, en la etapa de comprensión, constituye un elemento muy importante. El título decide, muy a menudo, de la acción posterior inmediata del lector y de su actitud frente al texto. Pues si la reexpresión del título puede finalizar el trabajo, en que se trata de la comprensión es importante empezar por el análisis de esta parte a pesar de que la comprensión absoluta pueda llegar con la lectura del texto.

El título del texto que proponemos para el análisis presenta dos problemas de tipo léxico.

Según el DLE, el adjetivo *falso* tiene dos sentidos principales: “fingido o simulado” de un lado e “incierto y contrario a la verdad” de otro. El primer sentido requiere una acción voluntaria de una persona, el segundo supone más bien un descuido. En polaco existe un adjetivo de forma parecida, *falszywy*, que en este contexto referiría al primer sentido. Este hecho podría engañar a un estudiante de lengua materna polaca. En consecuencia, es un buen momento para introducir la noción de falsos amigos y de falsos amigos parciales que resultan aún más peligrosos porque coinciden en una parte de sus campos referenciales, como en el caso de la pareja citada. Hay que prever que será difícil convencer a todos y preparar unos ejemplos de contextos que se apliquen mejor a la segunda acepción.

Otro problema concierne la palabra *superdotado*. En este caso proponemos abrir una discusión sobre una parte de la familia de palabras: *dotar*, *dotado*, *superdotado*. Con esta serie, podemos observar que la derivación se limita, muy a menudo, solo a una parte de las acepciones de la base. En el texto aparece también el sustantivo *superdotación* derivado del adjetivo monosémico *superdotado*.

No siempre se puede encontrar tan fácilmente el sentido de las palabras en el DLE. Es, por ejemplo, el caso del *desarrollo*. No es difícil escoger la definición adecuada: “Acción o efecto de desarrollar o desarrollarse”, porque las demás se refieren a la construcción de la bicicleta, a la economía o mecánica. Pero si nos referimos a la entrada *desarrollar*, es por un rechazo minucioso de las siete primeras que podemos llegar a la acepción 8 que nos indica el sentido exacto: (“Dicho de una comunidad

humana: Progresar o crecer, especialmente en el ámbito económico, social o cultural.”).

En que se trata de *cifra*, el DLE contiene ocho acepciones pero ninguna indica el sentido exacto aplicado en el texto. Por ello, proponemos recurrir a *The Free Dictionary* en el que la primera acepción del primer diccionario citado (GDLE de Larousse) refiere al sentido usado en el texto de origen (“Número, cantidad”). De esta manera, el estudiante se da cuenta de que hay otros diccionarios, muy a menudo mejor adaptados a usos concretos. En este punto, el profesor puede evocar las tipologías de diccionarios con un enfoque especial en de la distinción entre diccionarios normativos y los de uso.

Se puede también hacer hincapié en la existencia de expresiones fijadas, como *quemar etapas* o *por adelantado* para indicar que no siempre la búsqueda del sentido de las palabras simples nos indica el sentido exacto de las frases porque no todos los elementos tienen un carácter linear absoluto.

Como ya hemos dicho, el texto no contiene muchas dificultades sintácticas, incluso para un estudiante poco avanzado. Lo que podemos destacar son las construcciones *ir + gerundio*, *hacer que + subjuntivo* o el uso de *se* en *verse* que los estudiantes conocen en general, pero vale la pena recordarlos.

En lo que se refiere a las dificultades extralingüísticas, la primera concierne el *trastorno por déficit de atención (TDAH)*. En general, no interferimos con el uso de los estudiantes de la *Wikipedia, enciclopedia libre* y en este caso es una fuente muy útil. Sin embargo, aprovechamos la oportunidad para advertirles que esa no puede ser la única fuente de información. Es también el momento para demostrar que muy a

menudo se puede recurrir a lo que se sabe en la lengua materna, sobre todo en el caso de las informaciones de carácter enciclopédico general. Los traductores lo hacen también, pues ese elemento no puede faltar en la formación para la traducción. En polaco se habla mucho de este tipo de trastorno, que funciona como préstamo con la forma de la sigla inglesa adaptada fonéticamente a la pronunciación de las letras del alfabeto polaco: *ADHD*. La mayoría de los polacos sabe más o menos de que se trata, es también el caso de los estudiantes, y no hay ninguna razón para reconstruir el entendimiento en otro idioma. Por el contrario, lo que se puede hacer es indicar que en España el término es menos usado que en Polonia y su conocimiento parece menos generalizado. Para mostrar este fenómeno, podemos usar el motor de búsqueda *Google* para comparar la aparición de *ADHD* en el portal del diario polaco *gazeta.pl* (98.700 artículos) con la de *TDAH* en *elpais.com* (23.600 artículos).

No podemos recurrir al mismo tipo de competencias de los estudiantes en el caso de *ESO* porque se trata de una realidad característica para la sociedad española. El motor de búsqueda *Google* nos indica el término exacto, *Educación Secundaria Obligatoria*, y en las páginas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte encontramos las explicaciones suficientes. Con este término, podemos también entender mejor la palabra *colegio*, que aparece un poco antes, gracias a la localización en el sistema educativo de España y comparación con el mismo periodo el sistema polaco que los estudiantes conocen.

El uso del sentido figurativo se observa en el caso del sustantivo *calvario* y del verbo *etiquetar*. Aquí se puede observar

hasta qué punto el sentido derivado puede alejarse del sentido primario, o sea por adquisición de una de las asociaciones relacionadas con este sentido, o sea por aplicación a un dominio diferente reforzado con una restricción de asociaciones. Además, con *fue etiquetado*, podemos evocar tanto la problemática de la voz pasiva, como el problema del verbo *etiquetar* en la reexpresión en polaco. En este idioma se conoce la noción de *etiqueta* entendida como *clasificación simplificadora*. Sin embargo, el verbo denominativo, de uso coloquial, no aparece en este sentido figurativo y hay que usar un verbo soporte para poder conjugar este nombre predicativo (*przyjąć etykiety*). Con *calvario*, la reexpresión provoca un problema de otro tipo: no podemos aplicar el falso amigo *kalwaria*, sino el nombre *golgota*.

La construcción *hacer mella* tiene un carácter semifijado. Es más bien una colocación, o construcción con verbo soporte, que una expresión fraseológica y por ello no provoca dificultades en la etapa de comprensión. Sin embargo, se puede indicar que tantas construcciones requieren que se la reexpresión empiece por el sustantivo que vehicula el sentido en este caso (*piętno*) y después hay que escoger bien el verbo que se combina con él (*odcisnąć*).

La frase citada *Me preguntaba si estaba loco* puede causar problema incluso a un español por la forma idéntica de la primera y tercera persona del singular del imperfecto de indicativo. Por suerte, en este caso, la citación contiene un adjetivo de género masculino y el sujeto es de género femenino (la madre de Enol) gracias a qué la mayoría de los estudiantes no tiene ningunas dudas.

El verbo *recurrir* está considerado muy a menudo como un término jurídico y los estudiantes extranjeros suelen adquirir primero este tipo de contextos. Se olvida de esta manera que estos sentidos fueron derivados de un uso general y que el *recurso* no tiene que estar dirigido a una institución sino también a cualquier persona si se necesita ayuda.

Por supuesto, esta lista no tiene un carácter exhaustivo. Como lo dice Hurtado Albir (2001:287), no podemos definir con exactitud lo que es un problema de traducción y los intentos posteriores no nos llevaron resultados satisfactorios. Seguramente, no se puede prever todo lo que puede causar problemas a un grupo. E incluso, lo que puede suceder es que uno de los grupos deduzca de una manera diferente que otro. Pues si se observa que los estudiantes tienen problemas con otro elemento, uno que no se encuentra en este análisis, hay que ayudarles que lo resuelvan. Ninguna parte del texto, incluso la más pequeña, puede quedar sin explicación si solo puede disminuir el grado de comprensión de la totalidad.

Lo que resulta muy difícil es que el enseñante tiene que preparar respuestas a todas las preguntas posibles e incluso las que le parezcan evidentes. Y no solo unas respuestas concretas, sino también la o las maneras de encontrarlas. Y además, no se puede presentarlo directamente a los estudiantes sino que hay que guiarlos, indicarles las pistas posibles para que ellos mismos adquieran la competencia documental. Es más fácil con textos generales, mucho más complejo con los especializados, cuando las informaciones se pueden encontrar únicamente en textos paralelos, los que se refieren al mismo objeto o la misma noción, a

objeto o noción parecidos o al mismo subdominio de especialidad.

Tenemos que añadir que nos hemos limitado en el presente estudio a la traducción a la lengua materna. En el caso de la traducción a una lengua extranjera, cuando el estudiante tiene a su disposición un texto en su lengua materna que, aparentemente, conoce bien y, en teoría, tendría que entender sin problema, encontraremos otros tipos de problemas. Observamos que mucho depende del grado de especialización del texto de origen, pero también del nivel de la lengua, del estilo, del vocabulario, del tipo de las realidades descritas etc. Además, las situaciones de este tipo subrayan bien la importancia de la lengua meta en la etapa de comprensión.

3. Conclusiones

La enseñanza de la traducción es una tarea muy compleja. La focalización inicial en la etapa de comprensión puede

sistematizarla. Un análisis conjunto de varios textos puede permitir que el estudiante sepa identificar diferentes tipos de problemas de traducción.

En el mundo de hoy, adquirir la competencia lingüística en las clases de traducción no significa mejorar el dominio de una lengua sino saber encontrar la información lingüística. Y adquirir la competencia enciclopédica es saber encontrar la información cultural o especializada. Por ello, es muy importante indicar a los estudiantes cómo encontrar la información adecuada y acostumbrar a los futuros traductores al autoaprendizaje.

Tampoco se puede olvidar que la comprensión es solo una de las etapas de la traducción. Por ello, ya en las actividades centradas en la comprensión, no podemos olvidar que el traductor conoce su lengua materna, y su cultura materna también, que puede, e incluso debe usar también en esta fase.

Referencias bibliográficas:

- BERBER, D. y DE RAIKO, I. (2002). Lenguajes específicos para traductores: el empleo de la tecnología en su enseñanza. En A. Gimeno Sanz. (Coord.) *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE, tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE* (pp. 95-104). Valencia, España: Universitat Politècnica de València. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0095.pdf
- HURTADO ALBIR, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid, España: Edelsa Grupo Didascalía.
- HURTADO ALBIR, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid, España: Cátedra.
- PISARSKA, A. y TOMASZKIEWICZ, T. (1996). *Współczesne tendencje przekładowe*. Poznań, Polonia: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- PONCINI, H. (18 de octubre de 2017). Los falsos diagnósticos, uno de los problemas a los que se enfrentan los superdotados. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2017/10/15/actualidad/1508077788_334458.html
- PRIETO VELASCO, J. A. (2009). La accesibilidad como competencia del traductor: propuesta de actividades para el aprendizaje autónomo. *Sendeban. Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, 20, 201-230.
- ROMERO RAMOS, L. (2018). Medir la progresión de la comprensión lectora en la enseñanza de lengua extranjera para traductores. Una experiencia de evaluación. *Cadernos de tradução*, 38(2). 320-338 <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n2p320>