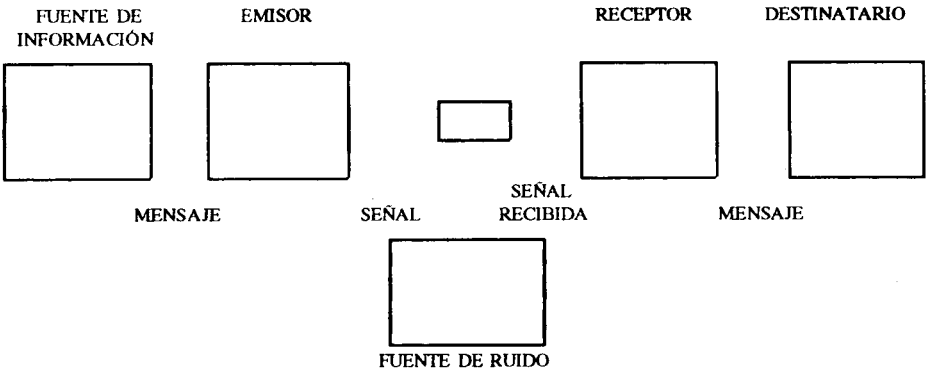
EL MODELO DE COMUNICACIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIOS

RICARDO MUÑOZ MARTÍN

Universidad de Vigo

En 1963 aparecía el libro *The Mathematical Theory of Communication*, compuesto por el artículo de Claude E. Shannon del mismo nombre, que ya había sido publicado en el *Bell System Technical Journal* en 1948, y el artículo «Recent Contributions to the Mathematical Theory of Communication», en el que W. Weaver ampliaba la teoría a toda la comunicación. El modelo de Shannon venía apoyado por este famoso esquema:



(Shannon y Weaver, pp. 7 y 34)

Hasta la presentación de esta teoría, en lingüística la comunicación se había definido de un modo muy vago, ya en términos de interacción social, ya en términos conductistas, en los que se abogaba por el modelo estímulo-respuesta (Smith, repasa el tema y reedita algunos de los artículos más importantes). De 1963 en adelante los lingüistas que disentían del conductismo comenzaron a adoptar el nuevo modelo, ya conocido como el de Shannon y Weaver.

Lyons (pp. 36-41) adapta el modelo a la comunicación con el lenguaje natural, otorgándole el respaldo necesario, si bien advierte de las deficiencias de un modelo que está «deliberadamente simplificado».

La intención de conferir respetabilidad científica a la traducción llevó a los teóricos de la traducción a asimilarla a la lingüística contrastiva. Fue Recker quien en 1950 formuló por primera vez la necesidad de esta asimilación:

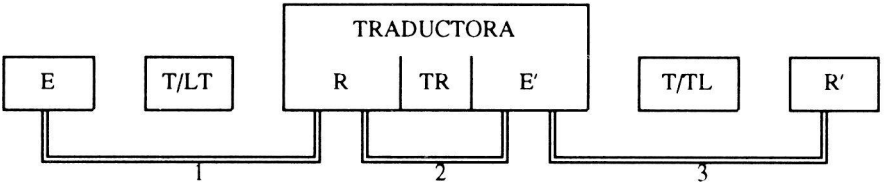
V ENCUENTROS COMPLUTENSES. Ricardo MUÑOZ MARTÍN. El modelo de comunicación en los planes de estudios

Centro Virtual Cervantes

Das Übersetzen ist ohne eine solide linguistische Grundlage gar nicht denkbar. Diese muß geschaffen werden durch eine vergleichende Untersuchung sprachlicher Erscheinungen zwischen der Sprache des Originals und der Zielsprache der Übersetzung. Diese finden sich in der Lexik, der Phraseologie, der Syntax und im Stil, und sie stellen die linguistische Grundlage der Übersetzungstheorie dar.

(Švejcer, p. 25)

Así, la teoría de la traducción asumió con rapidez el modelo, que desde entonces ha dominado el campo implícita o explícitamente, con refrendos tan importantes como el de Koller (p. 123) y el de Wilss (p. 63), aunque el se gundo ha mantenido posteriormente una opinión contraria (p. 45). Ya en 1968 Kade adapta el modelo de Shannon y Weaver a la traducción, presentándolo como un doblete:



(Kade, p. 7)

En este esquema, el proceso de traducción tiene tres fases:

1. La comunicación entre el emisor (E) y la traductora como receptora (R) del texto (T) original.

2. El paso de la lengua de partida (LP) a la lengua término (LT), que la traductora lleva a cabo mediante un proceso de transcodificación interlingüística (TR).

3. La comunicación entre la traductora (ahora E') y el receptor del texto en la lengua término (R').

Dos factores externos vinieron a reforzar esta formulación del proceso de traducción: en primer lugar, la idea de que la traducción es una operación mecánica, una opinión que se remonta al Romanticismo (Bassnet-McGuire, pp. 65-66). Para Shelley traducir era un modo de llenar el vacío entre los raptos de inspiración.

En segundo lugar, en este modelo la naturaleza y el mecanismo de esa transcodificación no se conocen. La parte central del modelo, la mente de la traductora, se concibe así en una «caja negra». Se sabe qué entra y qué sale, pero no lo que ocurre dentro (Diller y Kornelius, p. 17). La cibernética, apoyada en la gramática generativa, siempre usó este modelo en la investigación y desarrollo de programas de traducción automática, porque necesitaba obviar la complejidad del proceso de «transferencia» y establecer correspondencias 1:1 entre unidades léxicas y, en menor medida, sintácticas. La gramática generativa, dominante en los sesenta, tenía la intención explícita de excluir al significado del estudio del lenguaje. Para los generativistas el análisis se centraba en los elementos «que se podían computar». Los elementos lingüísticos se «cargaban» de significado en el último paso cognitivo para construir oraciones, que eran las unidades máximas que se podía estudiar. Por estos motivos, el generativismo no ha aportado nada significativo al planteamiento de la comunicación en lenguaje natural.

V ENCUENTROS COMPLUTENSES. Ricardo MUÑOZ MARTÍN. El modelo de comunicación en los planes de estudios
Centro Virtual Cervantes

Sin embargo, la interpretación que ofreció Weaver del modelo de la comunicación de Shannon contiene una distorsión, que aumenta al adaptarlo a la comunicación lingüística y que hace el modelo insostenible en la teoría de la traducción. En la teoría de Shannon se entendía información como «la capacidad de hacer selecciones no fortuitas de entre un conjunto de opciones» y comunicación como «la transferencia de esta capacidad de un lugar a otro». Según Shannon, para comunicarse hace falta establecer un conjunto de opciones y un código que relacione estas opciones con otro conjunto de señales físicas; emisor y receptor tienen que poseer una copia de ambos conjuntos, lo que constituye su contexto compartido; el mensaje consiste en una secuencia de opciones elegida por el emisor. Pero Weaver confunde la señal emitida con el mensaje (la secuencia de opciones elegida por el emisor):

> *But this sequence of alternatives is not sent. Rather, the chosen alternatives are related systematically by the code to some form of energy patterns which can travel quickly and retain their shape while they do travel —that is, to the signals.*
> *The whole point of the system is that the alternatives themselves are not mobile, and cannot be sent, whereas the energy patterns, the «signals» are mobile. If all goes well, the signals, when they arrive at the receiving end, are used to duplicate the original selection process and recreate the message.*
>
> (Reddy, p. 303)

La confusión de Weaver es natural: hay una visión inconsciente de la comunicación, arraigada en nuestra cultura, que Reddy denomina la metáfora del canal, según la cual quien habla introduce ideas y significados dentro de las palabras y las envía; quien las recibe, abre las palabras y extrae de ellas las mismas ideas e idénticos significados que introdujo el emisor. Las unidades lingüísticas serían, pues, contenedores de ideas y significados, que serían cosas, como ilustran estos ejemplos:

> Es difícil hacerle llegar esa idea.
> Yo te di esa idea.
> Nos alcanzaron tus razones.
> Es difícil poner mis ideas en palabras.
> Cuando tengas una buena idea trata de capturarla inmediatamente en palabras.
> Sus palabras tienen poco significado.
> La Introducción tiene una gran cantidad de contenido.
> Tus palabras parecen huecas.
> Las ideas están enterradas en párrafos terriblemente difíciles.
>
> (Lakoff y Johnson, p. 47)

Pero el significado no es una cosa. No se puede sacar ni meter en las palabras. El significado nunca abandona las cabezas de los participantes en la comunicación y parece consistir, más bien, en rutinas cognitivas y patrones de actividad neurológica (Langacker). Abandonar la metáfora del canal supone asumir que no hay significado en las palabras, no hay ideas en los libros ni en las bibliotecas ni, en general, en ningún conjunto de señales. Para llegar a los mensajes hace falta un

V ENCUENTROS COMPLUTENSES. Ricardo MUÑOZ MARTÍN. El modelo de comunicación en los planes de estudios
Centro Virtual Cervantes

intérprete adiestrado en (re)construirlos (Reddy, p. 309).

Naturalmente, desde el principio hubo voces críticas, como la de la escuela de Seleskovitch, cuyas posturas se pueden leer como denuncia de la ecuación de texto y mensaje:

> *Le sens de la parole, celui qui transmet le message, ne se retrouve pas de manière discrète dans chaque mot, dans chaque phrase. Le sens s'appuie sur les significations linguistiques mais il ne s'y limite pas et c'est l'ensemble du texte au fur et à mesure qu'il se déroule à la lecture qui permettra de comprendre le vouloir dire de l'auteur.*
>
> (Lederer, p. 17)

Pero la falta de comunicación entre teóricos alienta la pervivencia de este error. Así, mientras Beaugrande (p. 25) afirma que no se traduce un texto, sino la representación mental de ese texto y Hatim y Mason (pp. 192-193) denuncian que la transferencia de significado no es un proceso mecánico ni el mensaje una construcción invariable, otros siguen definiendo traducir como *expresar en otra lengua el contenido de un texto dado* (Papegaaij y Schubert, p. 11), o nos advierten que

> *The sum total of the explicatures and implicatures of the translation must equal the sum total of the explicatures and implicatures of the original.*
>
> (Gutt, p. 95)

En ocasiones la contradicción se da incluso dentro de una misma obra, como en el caso de Lörscher, que tras denunciar la inadecuación del modelo, cae en la trampa de la metáfora del canal y distingue entre traducción orientada al signo y traducción orientada al sentido (Lörscher, p. 272-277).

Este modelo de proceso de traducción, distorsionado por la metáfora del canal, se aparta de la realidad porque:

1. Sitúa a la traductora como lectora de la lengua original, sin diferencias. Un lector de la lengua original y una traductora nunca realizan la misma lectura del texto original. Primero, porque la traductora considera en su lectura no sólo el texto, sino todos los elementos que pueden intervenir en el primer acto de comunicación, incluyendo el lector original. Segundo, porque sus universos de experiencia no son los mismos. Tercero, porque la finalidad de la lectura es muy distinta. La traductora se sitúa no en el papel de destinataria del mensaje, sino en el de audiencia fortuita.

2. Equipara y simplifica en exceso las situaciones comunicativas del original y de la traducción. Tiende a obviar el contexto, la función del texto y otros factores, como el iniciador (Nord, pp. 8-10), la persona que encarga la traducción y que potencialmente influye en la interpretación del original y en la redacción en la lengua término.

3. Sitúa a la traductora como reemisora y no como autora del texto en lengua término. Así oculta el papel creador de la traductora, cuya labor se realiza inevitablemente desde visiones del mundo, escalas de valores e intenciones distintas de las del autor original (cf. Hönig y Kußmaul, p. 39).

V ENCUENTROS COMPLUTENSES. Ricardo MUÑOZ MARTÍN. El modelo de comunicación en los planes de estudios
Centro Virtual Cervantes

4. Supedita la traducción al original, cuando en realidad son dos textos independientes relacionados sólo en su génesis, como apunta la teoría del polisistema (Even-Zohar).

Los traductores profesionales han seguido con su labor sin inmutarse ante estas distorsiones. Al fin y al cabo, también han sobrevivido a momentos en los que se afirmaba que su labor cotidiana era imposible. Éste y otros desajustes similares han sustentado, sin embargo, el divorcio entre teoría y práctica. La teoría de la traducción ha perdido mucho tiempo, por ejemplo, definiendo y redefiniendo el confuso concepto de equivalencia, que sigue sin tener solución, sencillamente porque no se puede establecer equivalencias entre señales, que no tienen significado, ni entre interpretaciones, que son variables (cf. Hermans, p. 156). Hoy ya hemos abandonado el callejón sin salida de la equivalencia al considerarla, en el proceso, hipótesis de trabajo de la traductora (Muñoz), y, en cuanto al producto, prerrequisito para aceptar un texto como traducción (Toury).

Afortunadamente la teoría está aproximándose cada vez más a una descripción real de lo que ocurre al traducir. Ahora bien, hay un aspecto en el que la teoría tiene un reflejo directo sobre la realidad cotidiana: el diseño de planes de estudios universitarios para traductores.

La caja negra y la metáfora del canal siguen hoy vigentes y son, a grandes rasgos, el aparato teórico sobre el que se asientan los planes de estudios de traducción: un estudiante debe adquirir, en primer lugar, un nivel determinado de competencia en lenguas extranjeras para después practicar con mayor o menor intensidad y frecuencia la traducción de textos, clasificados según sus tipos. El cómo traducir es algo que sigue pendiente de incorporación a los planes de estudio.

Este modelo dificulta la realización del inventario de aptitudes mínimas necesarias para traducir y no propicia una formación profesional basada en la práctica de sus distintos aspectos. Ciertamente, y a pesar de la magnífica labor de investigación psicolingüística de Krings y Lörscher, aún es pronto para iluminar la caja negra. Pero ya hay aspectos que se pueden mejorar:

En primer lugar, la cosificación del significado y su adscripción a unidades lingüísticas discretas refuerza la concepción lingüística del mismo. La consecuencia inmediata en los programas de estudios es la importancia relativamente excesiva que se da al aprendizaje de lenguas extranjeras, en detrimento del aprendizaje de las culturas que utilizan esas lenguas. En los noventa ya sabemos que una concepción enciclopédica es más acertada en lingüística (Minsky, Schank y Albeson, Bransford y McCarrell, Rumelhart, Langacker, p. 154). En traducción ya es obvio que una traductora no ha de ser bilingüe, sino bicultural. Un plan de estudios debiera potenciar las asignaturas de civilización.

En segundo lugar, la cosificación del significado tiende a su vez a reducir el contexto a una breve serie de parámetros discretos y minimizar su importancia. Hoy sabemos que absolutamente toda palabra necesita de un contexto para ser interpretada (cf. Green, Givón). El contexto es una construcción mental del lector (de Mey, Lakoff, Langacker). Texto y contexto no son más que dos aspectos distintos del mensaje (re)construido por la traductora en su interpretación del texto original. Las intenciones del autor no son más que otro constructo mental de la traductora, en menoscabo de las interpretaciones de autoridad al uso. Sin embargo, no basta con

V ENCUENTROS COMPLUTENSES. Ricardo MUÑOZ MARTÍN. El modelo de comunicación en los planes de estudios

Centro Virtual Cervantes

saber lengua y cultura, porque no se puede identificar competencia lingüística y habilidad interpretativa. Las investigaciones de Kay, Bransford *et al.* y Beaugrande muestran que es difícil distinguir entre lo que se lee y lo que se añade a la interpretación como producto de los procesos asociativos del lector. Los planes de estudios, pues, deberían incluir asignaturas de análisis textual al principio de la carrera.

En tercer lugar, la idea de reproducción más o menos automática del original o su imitación desplazan, en la concepción tradicional, la importancia de la traducción como creación, incluso en los aspectos más pedestres de redacción en la lengua término. El nuevo enfoque permite devolver el protagonismo a la traductora. Esto debiera conllevar la inclusión de una formación específica en redacción y reorientar los temarios de las asignaturas de lengua A, que aún tienden a anclarse firmemente en la descripción de la norma y del sistema de la lengua de llegada, en detrimento de un enfoque más acorde con las necesidades reales de los traductores, a quienes raras veces se les ofrecen o exigen textos totalmente normativos.

Finalmente, el modelo matemático de la comunicación y la metáfora del canal han sido especialmente importantes para el diseño de tipologías textuales y de los llamados *modos de traducción* postulados como derivados de estas tipologías. La mayoría de las tipologías parten de la identificación de las funciones de la comunicación con los elementos del modelo de comunicación de Shannon y Weaver. En lingüística, la formulación más conocida es probablemente la de Jakobson; en teoría de la traducción, las de Reiß:

elementos importantes en el modelo de comunicación			funciones de la comunicación
	CONTEXTO MENSAJE		REFERENCIAL POÉTICA
EMISOR	RECEPTOR	EMOTIVA	CONATIVA
	CONTAC- TO CÓDIGO		FATIGA METALINGÜÍSTICA

(Jakobson)

función de la lengua	exposición	expresión	apelación
dimensión de la lengua	lógica	estética	dialógica
tipo de texto	acento en el contenido	acento en la forma	acento en la apelación

(Reiß, p. 33)

Estas tipologías textuales han llevado a la identificación no ya entre texto y mensaje especializado, sino entre estos dos y la traducción especializada como actividad:

V ENCUENTROS COMPLUTENSES. Ricardo MUÑOZ MARTÍN. El modelo de comunicación en los planes de estudios
Centro Virtual Cervantes

[La traduzione] si distingue, a sua volta, in traduzione ordinaria e traduzione tecnica, a seconda che il testo che ne costituisce l'oggetto esprima le parole nel loro comune significato o nell'accezione adoperata in una determinata branca della scienza o della tecnica.

(Calo, p. 9)

Esta identificación ha condicionado la interpretación de la traducción especializada en los planes de estudios en dos sentidos: por un lado, las asignaturas de traducción especializada tienden a centrarse en determinados tipos textuales mayoritarios dentro de una rama del saber, cuando en la realidad los traductores especializados en una rama del saber tienen que traducir todo tipo de textos relacionados con esa rama, desde artículos de divulgación hasta los comentarios más o menos sociales que aparecen en las revistas especializadas. Por otro lado, el género textual ha impuesto rígidas distinciones sobre los tipos de traducción, cuando en realidad hay similitudes fundamentales entre textos de distintos campos del saber y regularidades del discurso que trascienden las fronteras entre los géneros (Hatim y Mason, p. 13).

Así cabe preguntarse si las asignaturas de traducción especializada no debieran diversificarse para ofrecer, además de los cursos dedicados a ramas del saber (no restringidos a tipos textuales concretos), otros cursos basados en tipologías interdisciplinares, como el anuncio publicitario, el ensayo, el artículo periodístico o el de investigación. Otra línea de aproximación a la traducción especializada debe basarse en factores que afectan la ejecución de la traducción, tales como la traducción jurada y la traducción de textos que incluyen otros sistemas semióticos: cómic, subtítulos, doblaje, canciones, etc. Todos estos tipos de cursos existen ya, pero suelen estar fuera del currículo.

Para concluir, y mientras la teoría avanza y se aproxima cada vez más a una descripción veraz de lo que ocurre al traducir, quizás los planes de estudios deben dejar a un lado los aprioris y concentrarse en lo que los profesionales dicen necesitar. De este modo nos aseguraremos de que se cumplen los objetivos de formar a nuestros estudiantes para ejercer su futura labor profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSNET-MCGUIRE, Susan: *Translation Studies*, Londres, Methuen, 1980.

BEAUGRANDE, Robert de: *Factors in a Theory of Poetic Translating*, Assen, Van Gorcum, 1978.

— *Text, Discourse, and Process*, Norwood NJ, Ablex, 1980.

BRANSFORD, John D. y otros: Sentence memory: A constructive versus interpretative approach. *Cognitive Psychology* 3, 1972, 193-209.

BRANSFORD, John D. y Nancy S. MCCARRELL: «A Sketch of a Cognitive Approach to Comprehension: Some Thoughts about Understanding What it Means to Comprehend», en P. N. Johnson y P. C. Wason (eds.): *Thinking*, Cambridge, Cambridge U.P., 1977.

CALO, Emanuele: *Manuale del traduttore*, Nápoles, Scientifiche Italiane, 1974.

DE MEY, Marc: *The Cognitive Paradigm*, Chicago, Univ. of Chicago Press, 1992[2].

DILLER, Hans-Jürgen y Joachim KORNELIUS: *Linguistische Probleme der Übersetzung*, Tubinga, Niemeyer, 1978, Anglistische Arbeitshefte 19.

EVEN-ZOHAR, Itamar: «Polysystem Theory», en *Poetics Today* 1/2, 1979.

V ENCUENTROS COMPLUTENSES. Ricardo MUÑOZ MARTÍN. El modelo de comunicación en los planes de estudios

Centro Virtual Cervantes

GIVÓN, Talmy: *Mind, Code, and Context: Essays in Pragmatics*, Hillsdale NJ, Erlbaum, 1989.

GREEN, Georgia M.: *Pragmatics and Natural Language Understanding*, Hillsdale NJ, Erlbaum, 1989.

GUTT, Ernst-August: *Translation and Relevance: Cognition and Context*, Oxford, Basil Blackwell, 1991.

HATIM, B. y I. MASON: *Discourse and the translator*, Londres, Longman, 1990.

HERMANS, Theo: «Translational Norms and Correct Translations», en Kitty M. VAN LEUVEN-ZWART y Ton NAAIJKENS: *Translation Studies: the State of the Art*, Amsterdam, Rodopi, 1991, 155-170.

HÖNIG, H. G. y P. KUSSMAUL: *Strategie der Übersetzung*, Tubinga, Gunter Narr, 1982.

JAKOBSON, Roman: «Linguistics and Poetics», en T. A. SEBEOK (ed.): *Style in Language*, Cambridge, Mass, 1960.

KADE, O.: *Kommunkationswissenschaftliche Probleme der Translation*, Leipzig, 1968, (Beihefte zur Zeitschrift *Fremdsprachen*, II), 3-19.

KAY, H.: «Learning and retaining verbal material», en *British Journal of Psychology* 46/2, 1955, 81-100.

KOLLER, Werner: *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1987.

KRINGS, Hans P.: *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*, Tubinga, Gunter Narr, 1986.

LAKOFF, George: *Women, Fire, and Dangerous Things*, Chicago, The Univ. of Chicago Press, 1987.

— y Mark JOHNSON: *Metáforas de la vida cotidiana*, (trad. Carmen González Marín), Madrid, Cátedra, 1991.

LANGACKER, Ronald W.: *Foundations of Cognitive Grammar*, 2 vols., Stanford: Stanford U. P., 1987-1991; vol. 1: *Theoretical Prerequisites*.

LEDERER, Marianne: «Transcoder ou réexprimer», en Danica SELESKOVITCH y Marianne LEDERER: *Interpréter pour traduire*, París, Didier, 1984.

LÖRSCHER, Wolfgang: *Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies: a Psycholinguistic Investigation*, Tubinga, Narr, 1991.

LYONS, John: *Semantics*, 2 vols., Cambridge, Cambridge U.P., 1977.

MINSKY, Marvin: «A Framework for Representing Knowledge», en P. H. WINSTON (ed.): *The Psychology of Computer Vision*, Nueva York, McGraw-Hill, 1975.

MUÑOZ MARTÍN, Ricardo: *A Cognitive Theory of Professional Translation*, (Tesis doctoral), Univ. of California, Berkeley, 1993.

NORD, Christiane: *Text Analysis in Translation*, (trad. Christiane Nord y Penelope Sparrow), Amsterdam, Rodopi, 1991.

PAPEGAAIJ, Bart y Klaus SCHUBERT: *Text Coherence in Translation*, Dordrecht, Foris, 1988.

REDDY, Michael: «The Conduit Metaphor», en A. Ortony (ed.): *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge U.P., 1979, 284-324.

REISS, Katharina: *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*, Múnich, Hueber, 1971.

— *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*, Kronberg, Scriptor, 1976.

RUMELHART, D.: «Schemata: the Building Blocks of Cognition», en R. J. SPIRO y otros (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1980, 33-58.

SCHANK, R. C. y R. P. ABELSON: *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1977.

SHANNON, C. E. y W. WEAVER: *The Mathematical Theory of Information*, Urbana, Univ. of Illinois, 1963.

SMITH, A. G. (ed.): *Communication and Culture*, Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1966.

ŠVEJCER, Alexandr D.: *Übersetzung und Linguistik*, Berlín, Akademie, 1987.

TOURY, Gideon: *In Search of a Theory of Translation*, Tel Aviv, Porter Institute of Poetics and Semiotics, 1980.

WILSS, Wolfram: *Übersetzungswissenschaft*, Stuttgart, Klett, 1977.

— *Kognition und Übersetzen*, Tubinga, Max Niemeyer, 1988.

Centro Virtual Cervantes