LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN INVERSA DE TEXTOS «GENERALES»: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

DOROTHY KELLY

Universidad de Granada

En esta comunicación pretendemos comentar algunas de las premisas básicas sobre las que hemos desarrollado el programa y la metodología de la asignatura Traducción General A-B de la nueva Licenciatura en Traducción e Interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, premisas que en su mayoría también eran de aplicación en los antiguos estudios de Diplomatura, al constituir en ambos casos esta asignatura el primer contacto del estudiantado con la práctica de la traducción hacia su primera lengua extranjera.

En el caso concreto del plan de estudios de la Universidad de Granada, los estudiantes han tenido ya contacto con la práctica de la traducción directa, así como otras materias introductorias (Lenguas A, B, C, Documentación, Informática, Lingüística Aplicada a la Traducción) antes de iniciar esta asignatura, que se imparte durante el segundo cuatrimestre del segundo curso.

La denominación de la asignatura, recogida en el perfil de la materia «Teoría y Práctica de la Traducción» de las directrices propias de la Licenciatura, es la de Traducción General. Empezaremos nuestro comentario con una explicación de lo que entendemos por «traducción general», o más bien «textos generales», ya que parece que el calificativo se refiere más al tipo de texto que a la traducción.

Aunque no nos acaba de gustar la definición negativa, empezaremos por decir que los textos generales son textos no especializados, es decir, que no tienen los rasgos propios del texto especializado: uso de lengua de especialidad, terminología, temática especializada, etc., que evidentemente, dentro de esta macrocategoría caben muchos tipos de textos diferentes, incluidos los literarios y los periodísticos, por lo que a continuación procederemos a explicar la selección que realizamos de entre todos ellos para la enseñanza de la traducción inversa.

Aquí haremos nuestra primera diferencia con la traducción directa. Está claro que la diferencia básica entre estos dos tipos de traducción en un contexto formativo estriba en las diferentes dificultades que suponen para los estudiantes: la traducción directa suele presentar como primera dificultad para el estudiante la comprensión del texto origen, mientras que en el caso de la traducción inversa la dificultad mayor se traslada a la fase de reconstrucción del texto en la lengua término. No nos cabe duda de que esta dificultad es para casi todo estudiante y/o traductor profesional mayor que la presentada por la traducción directa (aunque pueden caber matizaciones), y de que esta misma dificultad limita (o debe limitar) el papel de la traducción inversa tanto en el mercado profesional como en la formación del traductor. Según algunos, esta dificultad

La Palabra Vertida. NELLY, Dorothy. La enseñanza de la traducción inversa de tex...
Centro Virtual Cervantes

es tal que no debe contemplarse siquiera esta modalidad de traducción. Nosotros somos, sin embargo, de la opinión que compartimos con Martínez, Ahlsved y Sequeros, como hemos explicado en otros foros,[1] de que la traducción inversa a nivel profesional es posible para determinados tipos de texto, y de que además constituye un valioso instrumento de formación para el futuro traductor, al obligarle a plantear la traducción (como su nombre indica) en sentido inverso, y por tanto, a plantear el proceso traductor desde otro punto de vista, enriqueciendo sus perspectivas y comprensión del proceso y del papel que desempeña en él. No entraremos en más detalle al respecto aquí.

Volvamos a los textos «generales» y a su definición para nuestros fines formativos. Por las razones que hemos esbozado arriba, y fundamentalmente por la dificultad en la reconstrucción del texto en la lengua término, no incluimos ningún texto literario en este curso. El no hacerlo no responde exclusivamente al criterio pedagógico de no incluir en el programa tareas que puedan descorazonar al estudiante, sino también a un criterio de profesionalidad en la formación: pensamos que para promover una actitud ética de no emprender trabajo para el que no estamos preparados, es mejor no incluir ni siquiera con criterios formativos en la traducción inversa textos que se encuentren más allá de las posibilidades de la grandísima mayoría de los estudiantes, entre los que incluimos los literarios. Señalaremos igualmente que descartamos los textos no contemporáneos por las mismas razones.

Hemos excluido, pues, los textos especializados y los literarios (para algunos autores también especializados). ¿Con qué nos quedamos? En primer lugar con la otra gran categoría de textos que mencionamos arriba: la de los textos periodísticos, sobre todo los informativos. Somos conscientes de las dificultades estilísticas que pueden presentar en ocasiones estos textos, por lo que nuestra selección ha de ser cuidadosa. Más adelante volveremos sobre este punto.

Mencionamos arriba nuestro interés por acercar el contenido de las clases a la realidad profesional, criterio importante, aunque no exclusiva, para el diseño de un programa formativo. Este interés es una de la razones de la inclusión de los textos periodísticos (un 3,5% del mercado europeo de traducción en el estudio de van Slype), y también lo es para el segundo gran «bloque» de textos, teniendo especialmente en cuenta el mercado español y andaluz en concreto: el turismo. En este segundo caso no tenemos estadísticas que apoyen esta afirmación, pues creemos que gran parte del trabajo realizado en el campo de turismo se les escapa a nuestros profesionales, razón de más para impulsar su participación desde nuestras Facultades. El texto turístico no existe evidentemente como tipo diferenciado de texto, sino que incluye diverso tipos de texto utilizados en el sector turístico, todos ellos «generales» en el sentido de que son textos de divulgación, sin lengua de especialidad definida (aunque pueden utilizar, como otros textos no especializados, términos de esas lenguas), sin temática especializada (aunque de nuevo encontramos de vez en cuando acercamientos divulgativos (como en la pren-

[1] Al referirnos a otros foros, nos referimos no sólo a los congresos que aparecen reflejados en la bibliografía que se encuentra a continuación, sino también a los dos seminarios sobre Didáctica de la Traducción en los que la autora ha participado como profesora, organizados ambos en el marco de los cursos de verano de la Universidad de Granada, y celebrados en septiembre de 1992 en Almuñécar y en septiembre de 1993 en Granada.

La Palabra Vertida. NELLY, Dorothy. La enseñanza de la traducción inversa de tex...
Centro Virtual Cervantes

sa) a temas especializados como pueden ser la geografía, la meteorología, la historia, la arquitectura, la historia del arte, la gastronomía, etc.).

Para resumir, incluimos en este primer contacto con la traducción inversa textos fundamentalmente informativos (en la clasificación de Newmark), desechando muy especialmente los expresivos (literarios), y en menor medida (ya que muchos textos turísticos y periodísticos tienen como función, no siempre principal, la persuasión), los vocativos o persuasivos, aplicando en segundo término un criterio de aplicación al mundo profesional.

Comentaremos también brevemente que no fabricamos textos, ni adaptamos los textos que seleccionamos para las clases, sino que utilizamos siempre textos auténticos sin adaptación de ninguna clase.

Pasaremos ahora a comentar las dificultades específicas a las que nos enfrentamos tanto profesores como estudiantes en esta asignatura. Ya hemos mencionado el hecho de que la traducción inversa, a diferencia de la traducción directa en esta etapa de formación, plantea mayores dificultades en la fase de reconstrucción del texto en la lengua término debido a las limitaciones expresivas que tienen inevitablemente los estudiantes en una lengua extranjera. Quisiéramos comentar, sin embargo, que las dificultades no se terminan allí, que los estudiantes también pueden encontrar dificultades en la fase de comprensión del texto origen (a menudo a causa de la temática tratada), así como a la hora de decidirse por las estrategias y procedimientos de traducción más adecuados. Una de nuestras primeras tareas como profesores será la de asegurarnos de que los estudiantes se conciencien al respecto, de que sepan abordar el ejercicio como un ejercicio de traducción (imprescindible si no queremos que la clase se convierta en una clase de lengua extranjera y por tanto que no cumpla con su misión principal de formar profesionales), pero que sepan reconocer las diferencias existentes con respecto a la traducción directa: tipos de texto en los que es posible (y ético) trabajar en inversa, inversión de nivel de dificultad entre las diferentes fases del proceso de la traducción.

Pasaremos ahora a comentar con más detalle nuestra metodología básica, centrándonos muy especialmente en la que aplicamos en los ejercicios de traducción propiamente dicha. Mencionaremos brevemente en este punto que, a pesar de la presión de los estudiantes para que sólo realicemos ejercicios de traducción, también empleamos ejercicios complementarios que desgraciadamente no tenemos tiempo de comentar aquí.

En otro foro, ya comentamos con bastante detalle los primeros ejercicios que empleamos como introducción; baste aquí un breve esbozo de éstos para dar idea del desarrollo de esas clases. En una versión modificada de un ejercicio propuesto por Martínez (1988), durante el primer mes de clase, trabajamos con textos divulgativos (fundamentalmente periodísticos), sin referencias culturales (en la medida de lo posible), breves (unas 70-100 palabras). Los textos se facilitan en la clase, es decir los estudiantes no los leen antes. En la clase se les pide que los lean y que luego los guarden. Procedemos a continuación a una discusión detallada del texto (en la lengua extranjera): tipo de texto, publicación original, función e intención, autor, lector, y luego contenido. La finalidad del ejercicio es la de ayudar al estudiante a expresar en la lengua extranjera todo el contenido del texto origen, activando o a veces facilitando vocabulario apropiado, para luego pedirle que escriba una versión del contenido en la len-

La Palabra Vertida. NELLY, Dorothy. La enseñanza de la traducción inversa de tex...
Centro Virtual Cervantes

gua extranjera. A continuación se ponen en común (en retroproyector) al menos dos versiones diferentes, que se analizan desde dos puntos de vista: en primer lugar el de uso de la lengua extranjera (gramática, vocabulario, ortografía, cohesión textual) y en segundo lugar el de la traducción. En este momento, y no antes, volvemos a consultar el texto origen, cotejamos el contenido de ambos para comprobar que no falte ningún elemento en la versión «traducida» y para asegurar una «equivalencia» de contenido, añadiendo o corrigiendo lo que falte o no corresponda. ¿Qué pretendemos con este ejercicio, que repetimos con variantes con todos los textos que traducimos durante unas tres semanas? Los objetivos son varios: en primer lugar animar al estudiante en cuanto a su capacidad para reproducir en la lengua extranjera el contenido de un texto origen auténtico; en segundo lugar, evitar el recurso (demasiado frecuente) al diccionario bilingüe como única fuente de soluciones a las dificultades encontradas (de hecho, los estudiantes, al no tener el texto fuera del aula antes de la clase, no tienen acceso al diccionario hasta después de haber realizado la traducción); en tercer lugar, evitar la tendencia (también muy frecuente) a calcar la sintaxis y la organización textual del original; en cuarto lugar, concienciar al estudiante con respecto a diferentes aspectos del proceso de traducción: procedimientos de comprensión y análisis, reconstrucción del texto en la lengua término, revisión lingüística y «traductológica».

Es evidente que no podemos limitarnos a traducir textos tan cortos durante mucho tiempo, por lo que aumentamos paulatinamente la extensión de los textos, eliminando la obligación de no consultarlos directamente durante el proceso de traducción, aumentando a la par la necesidad de documentación previa a la traducción (se facilitan los textos con anterioridad), e introduciendo dificultades específicas de traducción, como pueden ser referencias culturales, parcialidad ideológica del texto origen, metáfora, etc.

Nos hemos detenido brevemente en este primer tipo de ejercicio porque ilustra varios aspectos de nuestra metodología que seguirán presentes a lo largo de toda la asignatura, a pesar de ir aumentando la extensión del texto origen, etc., con una posible excepción: la documentación y análisis temático del texto, que discutiremos aquí. Digo posible excepción en el sentido de que este análisis también está presente en la discusión de estos primeros textos, aunque procuramos siempre que su contenido sea tal que no haga falta una documentación previa a la clase. Pensamos que es de gran importancia enseñarles a los estudiantes a ser autosuficientes en la búsqueda de información. No sirve para su futuro profesional que el profesor utilice la clase para demostrar todo lo que él/ella sabe sobre un determinado tema, incluso si en esa ocasión el estudiante aprende algo sobre (pongamos por caso) el sistema electoral español. En su vida profesional tendrá que enfrentarse a textos muy diversos, y será imposible que el traductor tenga conocimientos de todos los temas sobre los que va a trabajar. Debe, pues, aprender a buscar información de forma eficaz, razón por la que se incluye entre las materias troncales del plan de estudios la de Documentación. No basta, sin embargo, con que haya una asignatura aislada de Documentación. Es fundamental que los profesores de Traducción expliciten para el estudiante la utilidad de esa materia troncal en su formación. En este sentido, pensamos que la preparación previa para las clases es un elemento del que no se puede prescindir. Los estudiantes reciben los textos (tras la fase

La Palabra Vertida. NELLY, Dorothy. La enseñanza de la traducción inversa de tex...
Centro Virtual Cervantes

inicial de introducción, en la que la documentación no será necesaria por el tipo de texto seleccionado) con un antelación mínima de una semana (normalmente más), con indicación del profesor en el programa detallado o durante las clases precedentes del tipo de preparación del texto que se espera de ellos. A veces (cuando queremos insistir en la preparación) hasta no se pedirá una traducción del texto, sino exclusivamente la realización del trabajo de preparación. Procuramos que este trabajo se varíe de un texto a otro (biblioteca, enciclopedia, prensa, trabajo de campo, por ejemplo en un monumento o un restaurante local), siendo éste uno de los criterios que empleamos a la hora de seleccionar los textos. Para esta fase del trabajo, como para otras, podemos emplear ambos idiomas de trabajo en clase, con el fines diferentes: empleamos el español para asegurar una total comprensión del tema, y el inglés (en nuestro caso) para activar léxico, colocaciones, etc.

En segundo lugar, la fase de análisis del texto imprescindible para cualquier traducción. Nunca pasamos a traducir ni a analizar una traducción en clase sin antes analizar en profundidad el texto origen, desde varios puntos de vista. Estos son: el comunicativo (¿quién ha escrito este texto, para quién, cuándo, en qué contexto y con qué finalidad?, ¿es eficaz el texto en su pretensión comunicativa? ¿qué instrumentos emplea para cumplir con esa finalidad?), el lingüístico/estilístico (¿presenta el texto dificultades lingüísticas para su comprensión? ¿qué papel desempeñan los diferentes elementos lingüísticos en la construcción del contenido del texto?), el temático (¿a qué acontecimientos o situaciones hace referencia el texto?, ¿quiénes son los principales actores?, etc.), éste último aspecto con el apoyo del trabajo de documentación ya realizado, pero ahora muy aplicado al texto objeto de estudio. Este análisis se realiza de nuevo tanto en la lengua origen (español en nuestro caso), como en la lengua extranjera (inglés en nuestro caso), con los objetivos diferenciados que ya hemos comentado arriba de comprensión por un lado y de activar conocimientos lingüísticos por otro.

En tercer lugar, pasamos a la fase de traducción propiamente dicha. Aquí identificamos dificultades concretas en el texto (inicialmente las identifica el profesor, más adelante las van identificando los estudiantes), siendo de nuevo éste un criterio a la hora de seleccionar los textos de clase. La gran mayoría de los textos presentarán más de una dificultad, aunque procuraremos destacar siempre *una* dificultad concreta en las primeras clases para no confundir a los estudiantes con más de un problema a la vez. A medida que vamos avanzando, pasaremos brevemente por las dificultades ya vistas en textos anteriores para insistir más a fondo en las nuevas. En este punto, también es de importancia la concienciación de los estudiantes sobre lo que es una dificultad de traducción. En las primeras clases a la pregunta ¿cuáles son las principales dificultades de traducción que veis en este texto?, son muy típicas las respuestas del tipo «la palabra tal en el párrafo tal». Aunque un término concreto de un texto concreto puede ser problemático, no debemos limitarnos nunca a resolver ese problema puntual sin extrapolar la dificultad, estableciendo una especie de repertorio de dificultades con posibles estrategias para su solución. «La palabra tal» debe pues convertirse en «la terminología que utiliza el autor», «la metáfora», «las referencias institucionales», etc. Es interesante ver como para las últimas clases del curso, los estudiantes ya adoptan este tipo de enfoque y dejan de plantear palabras sueltas como problemas. Siendo ésta la primera

La Palabra Vertida. NELLY, Dorothy. La enseñanza de la traducción inversa de tex...
Centro Virtual Cervantes

asignatura de traducción inversa de nuestro plan de estudios, seguida de varias más de traducción especializada inversa, hacemos especial hincapié en las dificultades de traducción relacionadas con la comunicación intercultural (instituciones, sistemas de medida y peso, explicitación de información implícita, etc.).

Finalmente, llegamos a la fase de la revisión. Es evidente que todo lo anterior (comentar las fases de documentación, análisis textual y las dificultades de traducción) se puede realizar oralmente, aunque solemos hacer uso extensivo de la pizarra, del retroproyector etc. Sin embargo, la traducción es un proceso que culmina obligatoriamente en un texto escrito. Pensamos que es importante que la clase también culmine en ese texto escrito. Nos oponemos, sin embargo, al recurso a la traducción del profesor como ejemplo del buen hacer profesional, por varias razones: en primer lugar, no creemos en la traducción perfecta, pensamos que existirán tantas versiones como traductores, y que entre ellas las habrá excelentes, buenas, regulares y malas. No queremos pues inculcar la idea equivocada de *una* traducción «correcta» a los estudiantes. En segundo lugar, pensamos que es importante la participación activa de los estudiantes en las clases, por un lado por las aportaciones valiosas que casi todos pueden realizar a las discusiones, y por otro porque creemos que se aprende a traducir traduciendo, por lo que es deber del profesor asegurarse de que los estudiantes traduzcan el máximo posible durante su formación. También pensamos que puede servir de aliciente a los estudiantes ver cómo sus traducciones son aceptables, cómo van mejorando a medida que avanzan las clases, etc. Procuraremos, en este mismo sentido, no descorazonar al estudiante al que le salga mal un ejercicio en clase.

¿Cómo articulamos esta participación de los estudiantes en la fase de revisión de la traducción? Pedimos a uno o dos estudiantes que ofrezcan su versión de la traducción para su análisis por parte de todos. Sabemos que algunos colegas hacen lo mismo, pidiéndole a un estudiante que lea su versión en voz alta al resto de la clase. Aún respetando su razonamiento de que así avanzan de forma rápida, discrepamos de su método, de nuevo con el criterio de que la traducción culmina en un texto escrito. Pensamos que como tal debe revisarse. Sabemos de las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita. Sabemos que no es lo mismo un texto escrito para ser leído en voz alta que un texto escrito para ser leído como texto escrito. Pensamos que es importante que los estudiantes también se familiaricen con estas diferencias, por lo que normalmente (a no ser que estemos traduciendo un discurso cuyo destino final es una lectura en voz alta) analizamos la versión traducida visualizando para toda la clase una versión escrita. Este método nos permite revisar todos los elementos de la traducción: ortografía y presentación incluidas. También les da más confianza a los estudiantes al tratarse en nuestro caso de versiones en lengua extranjera que muy posiblemente no captaran del todo si nos quedáramos en el texto leído en voz alta. Hay varias maneras de proceder: con un texto corto se puede hacer uso de la pizarra, escribiendo su versión un estudiante mientras el profesor avanza con otro punto previo a la revisión con el resto de la clase; con los textos largos, sin embargo, este procedimiento se hace tedioso, prestándose a grandes pérdidas de tiempo en el aula, por lo que hacemos uso del retroproyector, seleccionando a un estudiante o dos en la clase anterior para que preparen su versión en transparencia.

La Palabra Vertida. NELLY, Dorothy. La enseñanza de la traducción inversa de tex...
Centro Virtual Cervantes

De nuevo, en el comentario o revisión que realizamos en clase, procuramos una participación muy activa por parte de los estudiantes. Procuramos que los comentarios provengan en su mayoría de ellos, aunque sin dejar de comentar puntos importantes que ellos no detectan. También aquí, como en el caso de la identificación de las dificultades de traducción, procuramos evitar comentarios del tipo «Yo he puesto tal: ¿también vale?», muy frecuentes en las primeras clases, probablemente en gran medida por la falta de confianza que produce el hecho de traducir hacia la lengua extranjera. Procuramos que los comentarios o críticas se centren en la versión objeto de estudio, identificando errores o puntos mejorables, de nuevo evitando los tan frecuentes «no suena bien» para convertirlos en «el léxico es inadecuado para este tipo de texto», «no se ha realizado ninguna explicitación del concepto tal muy ligado a la cultura de origen pero desconocido en la cultura término», etc.

En esta fase de revisión, volvemos a la distinción que realizábamos en las clases iniciales e introductorias entre la revisión lingüística y la traductológica. Pensamos que esta revisión doble es importante para que los estudiantes identifiquen los errores y sus causas para luego ponerles remedio. Es importante establecer un nivel mínimo de corrección lingüística por debajo del cual el producto final no puede llamarse traducción. Por esta razón, realizamos siempre en primer lugar la revisión lingüística, seguida de la traductológica.

Recapitulando brevemente, hemos esbozado una metodología basada en una explicitación detallada del proceso de traducción en todas sus fases y en la participación activa de los estudiantes en las clases, utilizando una serie de textos y de ejercicios complementarios que permiten enseñarle al estudiante a tratar dificultades específicas de traducción, dentro de sus capacidades, a establecer claramente las diferentes fases del proceso de traducción y a evaluar su propia capacidad y progreso, a la vez que acercan al estudiante al mundo profesional, al tratarse de textos auténticos seleccionados en función, entre otros criterios, de su presencia en el mercado.

Mucho de lo que hemos comentado es válido tanto para la traducción directa como para la inversa, aunque hemos insistido en una diferencia importante de énfasis, que se traduce probablemente en diferentes tiempos invertidos en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

AHLSVED, Karl-Johan: «Translating into the translator's non-primary languages», en *La traduction, une profession* (Actes deu VIIIe Congrès Mondial de la FIT), Montreal, 1977, pp. 183-188.

KELLY, Dorothy: «La traducción inversa en los planes de estudios de Traducción e Interpretación», comunicación presentada a las I Jornadas de Traducción e Interpretacion: Tendencias actuales, Las Palmas, 24-26 febrero de 1994.

MARTÍNEZ, Nicole: «Le thème, cet hemaphrodite», en *Actas de las Jornadas Europeas de Traducción e Intepretacion*, Granada, Univ. de Granada, 1988, pp. 123-130

MAYORAL, Roberto y otros: «La enseñanza de la traducción», en *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España: Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Valencia, Univ. de Valencia, 1986, pp. 107-122.

SEQUEROS, Agustín: «Unidades didácticas en la enseñanza de la traducción de textos no literarios», comunicación presentada a las I Jornadas de Traducción e Interpretación: Tendencias actuales, las Palmas, 24-26 de febrero de 1994.

La Palabra Vertida. NELLY, Dorothy. La enseñanza de la traducción inversa de tex...
Centro Virtual Cervantes