

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior

Nuevos contextos,
nuevas ideas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**Investigación e innovación
en la Enseñanza Superior.
Nuevos contextos, nuevas
ideas**

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2019

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-17667-23-8

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

27. La iniciación a la traducción especializada: hacia una nueva guía docente

Martínez-Blasco, Iván

Universidad de Alicante, ivan.martinez@ua.es

RESUMEN

Nuestra propuesta está dirigida al proceso de aprendizaje de los estudiantes que se han iniciado en el mundo de la traducción y que todavía no han sido introducidos en las distintas ramas de la traducción especializada. Para ello, proponemos una revisión de la asignatura *Traducción General B-A II (francés-español)* impartida en la Universidad de Alicante, la cual está concebida como la antesala de la traducción especializada, a través de un estudio empírico, con una población de 143 alumnos de nivel de grado que nos permita constatar si la planificación docente planteada se ajusta a las expectativas y necesidades del alumnado. La revisión crítica que proponemos se centra en la adquisición de las competencias de traducción planteadas en esta asignatura. A este respecto, podremos comprobar que resulta indispensable el refuerzo en nuestra planificación docente de las subcompetencias de traducción recogidas en el modelo holístico propuesto por el grupo PACTE (Hurtado, 2015), principalmente las bilingües y los componentes psicofisiológicos.

PALABRAS CLAVE: competencia traductora, subcompetencia, traducción general, traducción especializada.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio está dirigido al proceso de aprendizaje de los estudiantes que se están iniciando en el mundo de la traducción profesional y que todavía no han sido introducidos en las distintas ramas de la traducción especializada. Para ello, proponemos una revisión de la asignatura *Traducción General B-A II (francés-español)* impartida en el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante. La asignatura tiene como principales objetivos que los estudiantes se familiaricen con los principios básicos del proceso traductor, trabajen eficientemente de forma autónoma y de forma cooperativa, asimilen el estilo de trabajo del traductor profesional y dominen las estrategias fundamentales en la traducción de textos de carácter un poco más especializado que los que se han tratado hasta el momento. El enfoque que se ha estado defendiendo en esta asignatura es el cognitivo-constructivista del aprendizaje según el cual el propio estudiante, a través de la práctica, construye sus conocimientos y desarrolla sus habilidades mediante un descubrimiento guiado (Hurtado, 2015).

La principal problemática a la que nos enfrentamos en esta asignatura es el nivel lingüístico en lengua B francés de los alumnos y alumnas cuando llegan a la asignatura, el cual condiciona su docencia. En este sentido, el nivel es heterogéneo, y únicamente un porcentaje muy reducido posee un nivel real de francés equivalente a un B1-B2 o superior. Esta realidad posee dos implicaciones; desde la perspectiva del docente, dificulta su trabajo a la hora de conciliar niveles y expectativas en la clase de traducción; y, desde la perspectiva del alumnado, asistimos a una pérdida de la motivación, que en algunos casos conduce incluso al abandono.

Como profesores responsables de la docencia de esta asignatura, consideramos necesario emprender un estudio empírico que nos permita analizar las expectativas y actitudes del alumnado, y así poder articular e implementar una respuesta adecuada a las necesidades de mejora que detectemos.

Una vez analizada la visión del alumnado, este trabajo tiene por objetivo presentar una propuesta de mejora en la planificación docente de la asignatura Traducción General B-A II (francés-español) en el plan de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante para incorporar las necesidades formativas del alumnado detectadas en el estudio empírico, además de contribuir al planteamiento adecuado en el diseño curricular del resto de asignaturas de corte especializado.

2. MÉTODO

A continuación, procedemos a describir el diseño de los procedimientos y métodos que hemos utilizado para estudiar el problema que hemos planteado en la introducción de este trabajo.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

En este estudio, realizamos un estudio empírico, con una población de alrededor de 250 estudiantes de nivel de grado procedentes de las promociones 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018 de la carrera de Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante cuya lengua B es el francés y que se encuentran en los primeros estadios de la carrera. En nuestro trabajo trataremos exclusivamente la asignatura *Traducción General B-A II (francés-español)* que ha estado siendo impartida, hasta el curso 2018-2019, en el segundo cuatrimestre del primer año del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, ya que esta asignatura está concebida como la antesala de la traducción especializada que el alumnado irá trabajando, principalmente, durante los dos últimos años de la carrera. A este respecto, queremos destacar que, en el plan de estudios del Grado de Traducción e interpretación de la Universidad de Alicante, las asignaturas de traducción general constituyen un total de 36 ECTS, lo que representa un 50% de los 72 ECTS dedicados a asignaturas obligatorias (de los que 36 ECTS corresponden a asignaturas de traducción especializada; a lo que hay que sumarle otros 18 ECTS optativos adicionales). Estos créditos se dividen en dos grandes bloques: el primero de ellos incluye tres asignaturas de traducción general en la combinación B-A-B (18 ECTS) y que, hasta el curso 2018/2019, se impartía en los tres primeros cuatrimestres; y un segundo bloque que incluye tres asignaturas para la combinación C-A-C (18 ECTS) que se imparten en los tres últimos cuatrimestres del grado y que por lo tanto, no serán objeto de estudio en nuestra investigación.

2.2. Instrumentos

El instrumento destinado a obtener respuestas sobre nuestro problema de estudio ha sido la encuesta. La herramienta que hemos utilizado para su diseño y distribución ha sido Qualtrics en su versión académica para universidades. Para la selección de las preguntas de la encuesta, tuvimos en cuenta el trabajo previo desarrollado por Hurtado (2015) del que tomamos como referencia el concepto de competencia traductora. En términos generales, la competencia en el ámbito de la docencia universitaria (Zabala y Arnau, 2007: 19), se relaciona con la capacidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas eficazmente en un contexto determinado, por lo que resulta necesario aunar actitudes, habilidades y conocimientos de forma interrelacionada. En el caso de nuestro campo de estudio, la enseñanza de la antesala de la traducción especializada, consideramos que el alumnado debe contar con los conocimientos y las habilidades suficientes que le permitan ofrecer una traducción considerada adecuada en el marco de una situación de recepción determinada (Agost y Monzó, 2001). Estos conocimientos y habilidades han sido sintetizados en el modelo holístico de PACTE coordinado por Hurtado (Universitat Autònoma de Barcelona). El modelo que propone la traductóloga divide la competencia traductora en las siguientes subcompetencias:

bilingües;
extralingüísticas;
conocimientos sobre traducción;
instrumentales;
estratégicas;
componentes psicofisiológicos.

Teniendo en cuenta que la principal problemática a la que nos enfrentamos en esta asignatura es el nivel lingüístico en lengua B francés de los alumnos y alumnas cuando ingresan en el grado, las preguntas del cuestionario que hemos planteado han apuntado, principalmente, a la percepción que posee el alumnado de su nivel de satisfacción en lo relativo al cumplimiento de dos competencias principales de nuestra programación docente (que corresponderían con las bilingües, propuestas en el modelo holístico de PACTE); por un lado, la competencia de carácter general comunicativa (oral y escrita) en las distintas lenguas de trabajo, la cual se entiende referida a la comprensión y a la expresión e incluye:

la subcompetencia gramatical (dominio del código lingüístico),

la subcompetencia sociolingüística (regula la adecuación al contexto y está vinculada a la variación lingüística que se produce según los diversos elementos de registro),

la subcompetencia pragmática (relacionada con el uso funcional de la lengua y con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia).

Por otro lado, y situándonos en las competencias específicas del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, la competencia relacionada con entender cualquier tipo de texto (oral o escrito), de tipo general o especializado, en la lengua de trabajo (en nuestro caso, francés y español) y expresarse oralmente o por escrito en esas mismas lenguas sobre temas de carácter general o especializado.

Cabe destacar que los objetivos formativos de esta asignatura son básicamente los mismos que en la que la precede, con un nivel de exigencia notoriamente mayor y buscando una iniciación a la traducción especializada.

Las cuestiones relacionadas con la adquisición de competencias generales y específicas han sido complementadas con otro cuestionario piloto entregado al inicio del curso con el fin de recabar información de carácter personal sobre el nivel de lengua del alumnado, su formación previa a la carrera y sus motivos sobre la elección de esta carrera.

2.3. Procedimiento

Tras consultar el modelo holístico de PACTE descrito en el apartado 2.2. y contrastarlo con los objetivos generales y específicos que perseguimos en la asignatura de Traducción General BA-II (francés-español) así como con el perfil lingüístico de nuestros discentes, seleccionamos y organizamos las preguntas, y contactamos con el alumnado por correo indicándoles un enlace a la encuesta y unas instrucciones muy básicas en las que se detallaba su finalidad y las instrucciones para rellenarla. Una vez cerrado el plazo de recepción, dos semanas después de su publicación, se procedió a estudiar los resultados obtenidos, que se exponen en el apartado 3 de los autores.

3. RESULTADOS

En esta sección presentaremos la recopilación de los datos y los porcentajes obtenidos y discutiremos brevemente los resultados. Los datos recopilados nos confirman que participaron un total

de 143 estudiantes repartidos en cuatro promociones, es decir, un 59.5 % de la muestra o grupo objetivo.

Tabla 1. Participación del alumnado en la encuesta por año de promoción.

	Alumnos encuestados	Alumnos matriculados
2014-2015	45	66
2015-2016	41	61
2016-2017	19	51
2017-2018	38	62
Total	143	240

Los datos extraídos de nuestra encuesta revelan que el nivel de lengua B del alumnado es heterogéneo, y únicamente un porcentaje muy reducido posee un nivel de francés equivalente a un B1-B2 o superior, nivel necesario para poder adaptarse a los objetivos de la asignatura (tabla 2).

Tabla 2. Nivel de lengua B (francés) del alumnado encuestado (%).

	Inferior a A1	A1-A2	B1-B2	C1-C2
2014-2015	40	44.4	11.1	4.4
2015-2016	41.4	51.2	7.3	0
2016-2017	52.6	36.8	19	0
2017-2018	42.1	44.7	7.8	5.2

Esta realidad, según nuestra perspectiva, dificulta el trabajo del docente a la hora de conciliar niveles y expectativas en la clase de traducción, lo que ralentiza, en muchos casos el curso natural de las clases. El motivo principal de esta heterogeneidad de niveles radica en que el grueso del alumnado encuestado no ha logrado acceder a la carrera con la lengua B de primera opción (inglés), por lo que ha optado por la lengua B francés, entre otros motivos, porque comparte la percepción de que se trata de una lengua más accesible que el alemán al tratarse de una lengua romance (tabla 3). Esto implica que la mayoría del alumnado encuestado cuya primera opción fue la lengua B inglés, reconozca poseer dificultades en la consecución de los objetivos perseguidos en la asignatura, como podemos observar en la tabla 4.

Tabla 3. Elección de lengua B (inglés) como primera opción (%)

	Primera opción: Lengua B (inglés)	Primera opción: Lengua B (francés)
2014-2015	62.2	37.7
2015-2016	73.1	26.8
2016-2017	57.8	42.1
2017-2018	68.4	31.5

Tabla 4. Dificultades para la adaptación a los objetivos perseguidos en la asignatura (%)

	Plantea dificultades	No plantea dificultades
2014-2015	71.1	28.8
2015-2016	68.2	41.4
2016-2017	68.4	31.5
2017-2018	63.1	36.8

Estos dos factores inciden directamente en la motivación del discente, la cual puede resultar bastante mermada cuando alcanzan el segundo curso de la carrera (tabla 5). Otros de los motivos de esta falta de motivación es la carencia de coordinación con las asignaturas de lengua moderna B (francés) y las asignaturas de traducción, lo que origina, según la percepción del estudiante, una descompensación de niveles entre las exigencias de ambas asignaturas.

Tabla 5. Problemática de las exigencias de la lengua B en la motivación del alumno (%)

	La motivación se ve afectada	La motivación no se ve afectada
2014-2015	44.4	55.5
2015-2016	51.2	48.7
2016-2017	57.8	42.1
2017-2018	60.5	39.4

Si prestamos atención a la adquisición de subcompetencias (gráfico 1), el alumnado reconoce que posee carencias que considera preocupantes en aquellos aspectos relacionados con los conocimientos del código lingüístico francés, concretamente aquellos relacionados con el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la pronunciación y la ortografía; alcanzar un dominio en este estadio de la subcompetencia bilingüe les resulta prioritario pues son conscientes de que su incorrecta asimilación dificulta el desarrollo del resto de competencias, principalmente las que tienen que ver con las convenciones pragmáticas, esto es, su capacidad de ejecutar actos lingüísticos aceptables según el contexto y usar el lenguaje para expresar y comprender las funciones lingüísticas y los actos de habla.

Un aspecto que nos llama la atención es que, quizás condicionados por la prioridad que le confieren a la adquisición de los conocimientos del código lingüístico francés, la asimilación adecuada de las convenciones sociolingüísticas, para que el alumnado pueda ejecutar actos lingüísticos aceptables según el contexto y que incluyen conocimientos de los registros lingüísticos (variaciones según el campo, modo y tono), les resulta secundario. No sucede así en lo que respecta a la competencia relacionada con los conocimientos textuales (mecanismos de coherencia y cohesión) y las variedades de géneros textuales y sus convenciones respectivas (formato, formas lingüísticas, etc.), presumiblemente por la relevancia que le atribuyen en el proceso de traducción de textos de corte especializado.

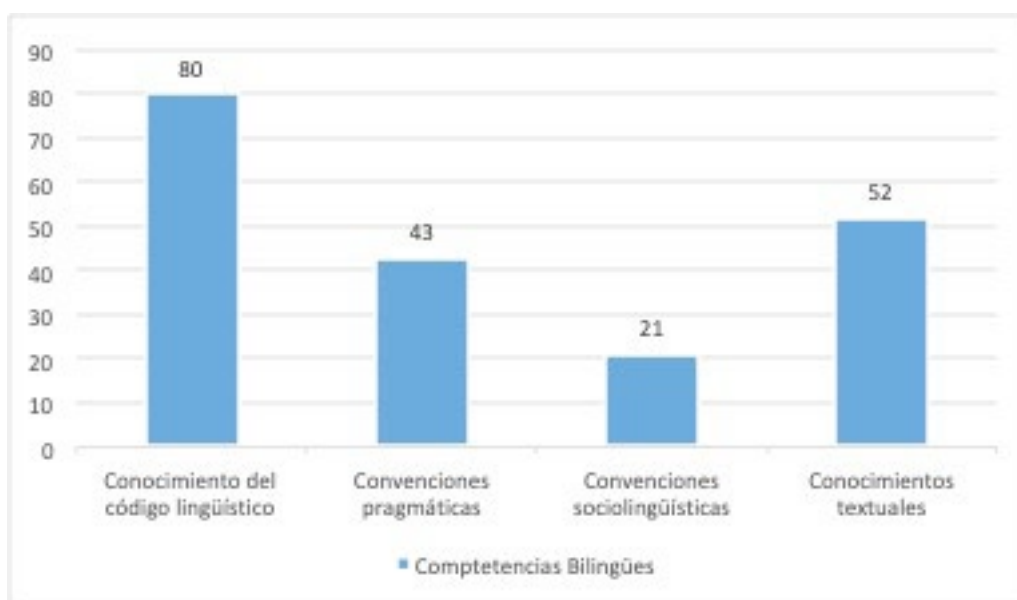


Gráfico 1. Nivel de carencia de nivel adecuado para el desarrollo de las competencias bilingües (%)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación es constatar si la planificación docente planteada en la asignatura Traducción General B-A II (francés-español) en el grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante se ajusta a las necesidades del alumnado, con el fin de presentar en un futuro una propuesta de mejora que incorpore las necesidades formativas detectadas en nuestro estudio empírico.

En este sentido, podemos comprobar que resulta indispensable un refuerzo de las competencias generales y específicas mencionadas en el apartado 2.2., las cuales, en parte, se corresponden con las subcompetencias de traducción bilingües recogidas en el modelo holístico propuesto por el grupo PACTE (Hurtado, 2015) y alrededor de las cuales ha girado nuestra encuesta. A raíz de los resultados recopilados, hemos detectado que es necesario incidir específicamente en aquellos aspectos relacionados con los conocimientos del código lingüístico francés, en los cuales, un número importante de nuestro alumnado admite conscientemente que presenta carencias. Para ello, además de efectuar un cambio en nuestra programación a nivel de contenido, la implementación de otras medidas, como el traslado de la asignatura Traducción General B-A II (francés-español) del segundo cuatrimestre del primer año de grado al primer cuatrimestre del segundo año –lo que implicaría que la asignatura no transcurra de manera paralela con la asignatura de segundo idioma moderno (francés) nivel B II, sino con el nivel de Lengua B III– puede resultar beneficioso para el desarrollo de dichas subcompetencias. También la inclusión de un curso inicial de lengua francesa al inicio de la carrera que transcurra de manera paralela a las asignaturas de lengua francesa que incluye la programación de la carrera, puede resultar igual de beneficioso a aquellos alumnos cuyo nivel real está por debajo del A1.

En otro orden de ideas, dadas las particularidades de la traducción de corte especializado (Alarcón, 2010), consideramos que el apartado que necesita una mayor revisión en nuestra programación docente es el que atañe a la fase de la comprensión lectora, y a este respecto, con independencia de las propias carencias lingüísticas que presente el alumnado, las encuestas nos han revelado que la gran mayoría de problemas mantienen una relación directa con los componentes psicofisiológicos (Hurtado, 2015), entendidos como aquellos componentes cognitivos y actitudinales de diverso tipo,

como memoria, percepción, atención y emoción. A nuestro entender, es precisamente en los aspectos actitudinales como la curiosidad intelectual, la perseverancia, rigor, motivación y confianza en sus propias capacidades, donde un número que consideramos representativo del alumnado encuestado presenta algún tipo de deficiencia. Los motivos detectados son varios; por un lado, asistimos a una actitud negativa ante la traducción de corte más especializado que se debe, principalmente, a la influencia del ámbito humanístico y filológico que, en esta fase de aprendizaje, todavía pesa en el discente. Efectivamente, este le da una prioridad casi absoluta a la adquisición y dominio del código lingüístico de la lengua B y no a otros aspectos esenciales de la traducción especializada; esta actitud provoca que el campo especializado le parezca poco atractivo ya que se le antoja todavía muy lejano. Por otro lado, el alumnado experimenta miedo a no alcanzar a comprender correctamente los textos especializados, pues, a la sensación de una falta de dominio de los conocimientos lingüísticos adecuados, se le añade el sentimiento de resignación por la falta de conocimientos especializados básicos. Tanto la actitud negativa ante la traducción especializada como la de resignación pueden conducir al discente a un bloqueo mental que le impida aplicar satisfactoriamente las estrategias de comprensión lectora, y llevarlo a perder el interés por adquirir este tipo de conocimientos, como ya apuntara el estudio de Veiga Díaz (2011) y que hemos podido corroborar en nuestra encuesta.

Para solucionar estos problemas, tenemos la intención de aplicar en nuestra guía docente algunas propuestas pedagógicas sobre la adquisición de competencias lectoras; la propuesta de Konstant (2000), que divide la comprensión lectora en cinco fases (preparación, lectura completa, lectura activa, lectura pasiva y lectura selectiva), si bien puede ser considerada como una de las más completas, no resultaría operativa para nuestras intenciones, pues retrasaría enormemente el proceso de aprendizaje (Veiga Díaz, 2011). No nos parece así otras revisiones más actuales, como las que proponen Díaz Alarcón (2018), Romero Ramos (2018), Weinberg (2018), o Elena (2010) centradas en el desarrollo de estrategias que puedan ayudar a resolver los problemas de comprensión del alumnado de traducción especializada; estos estudios, que coinciden en darle prioridad al enfoque textual (competencia que el propio alumnado considera como esencial en traducción especializada), giran en torno a la importancia de desarrollar estrategias para la planificación de la lectura que permitan la activación de los conocimientos, ya no sólo lingüísticos, sino enciclopédicos y específicos de un dominio especializado; también le confieren una especial importancia a la capacidad de reconocer el esquema organizativo de los textos especializados, así como de reproducir los distintos modelos textuales; finalmente, inciden en la importancia de la autoevaluación de la lectura en función de los objetivos marcados.

El diseño de actividades enfocadas en la fase de comprensión lectora, tomando como base los aspectos que acabamos de enumerar, puede potenciar, desde nuestra perspectiva, que el alumnado alcance a adoptar una actitud más positiva a la hora de aproximarse a la traducción y puedan abandonar la actitud de temor con la que se enfrentan inicialmente a la traducción de textos especializados.

5. REFERENCIAS

- Agost, R., & Monzó, E. (2001). *Teoria i pràctica de la traducció general espanyol-català*. Castelló: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Alarcón, E. (2010). *La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas*. Granada: Atrio.
- Díaz, S. (2018). Metodología práctica para la traducción especializada en formato virtual. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2), 135-145. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i2.9548>

- Elena, P. (2010). El papel de la información textual en el proceso de lectura del texto especializado. *Panacea*, 9(26), 138-148.
- Hurtado, A. (2015). *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica*. Castelló: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Konstant, T. (2000). *Speed reading*. Londres: Hodder Headline.
- Romero, L. (2018). Medir la progresión de la comprensión lectora en la enseñanza de lengua extranjera para traductores. *Cadernos de Tradução*, 38(2), 320-338.
- Veiga, M. (2011). Enseñar a comprender textos científicos: retos y estrategias. *Hermeneus*, 13, 233-257.
- Weinberg, J., Caamaño, R., & Mondaca, L. (2018). Comprensión lectora: propuestas didácticas para el lector-traductor. *Sendebarr*, 29, 305-327.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.