



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

UA

UNIVERSIDAD DE ALICANTE
Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad
ICE- Instituto de Ciencias de la Educación

XII JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad

ISBN: 978-84-697-0709-8



Disenio: Gabinete de Imagen y Comunicación Gráfica de la Universidad de Alicante

XII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

El reconeixement docent: innovar i investigar amb criteris de qualitat

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-697-0709-8

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Estratos de comprensión y conciencia de error en la traducción de textos especializados

Miguel Tolosa Igualada

Departamento de Traducción e Interpretación

Universidad de Alicante

RESUMEN (ABSTRACT)

En el proceso de la traducción, tanto profesional como formativa, la comprensión del texto original es fundamental a la hora de ofrecer un texto traducido que cumpla con lo que de él espera tanto el iniciador como los posibles consumidores de la traducción. Esta afirmación es aplicable para cualquier documento y género textual pero más, si cabe, en el caso de los textos especializados. ¿Comprende el traductor en formación lo que traduce? Y, si comprende, ¿qué es exactamente lo que comprende? ¿A qué nivel de profundidad de comprensión es capaz de descender, ya sea por medios endógenos o exógenos, el estudiante en los primeros compases de su formación en traducción? En este trabajo, presentamos los resultados y la reflexión que deriva de una práctica realizada con estudiantes de primer curso del Grado de Traducción e Interpretación, a través de la cual pretendíamos indagar los diferentes estratos de comprensión (forma y contenido) de nuestros estudiantes a la hora de traducir un texto divulgativo en francés sobre la circulación sanguínea y las partes y funciones del corazón.

Palabras clave: traducción; comprensión; proceso; error; Plataforma virtual.

1. INTRODUCCIÓN. LA COMPRENSIÓN COMO OPERACIÓN COGNITIVA

1.1 Objeto de estudio.

Decir que, a la hora de traducir, la «comprensión» del texto de partida es *conditio sine qua non* para ofrecer un producto de llegada de calidad podría tildarse de afirmación obvia y, por ende, innecesaria. Efectivamente, ya en los compases iniciales de la traductología contemporánea (años 50, 60 del siglo XX) se apuntó la importancia de la comprensión a la hora de traducir. Importancia que quedó refrendada, de manera tácita o explícita, por investigaciones posteriores llevadas a cabo en el marco de los nuevos enfoques traductológicos (textuales, comunicativos, ideológico-culturales y, sobre todo, cognitivos) que fueron viendo la luz durante la segunda mitad del siglo XX. Y, sin embargo, si nos preguntamos qué significa «comprender», en general, y, de manera más concreta, en términos traductológicos todavía sigue habiendo muchas incógnitas por despejar.

1.2 Estado de la cuestión.

En el ámbito de la psicolingüística, al igual que en el ámbito traductológico,¹ se podrían establecer tres grandes perspectivas o enfoques desde los cuales se han abordado sus diferentes objetos de estudio y, en este caso concreto, la cuestión de la comprensión (van den Broek & Gustafson, 1999): la perspectiva del producto, la perspectiva del proceso y la perspectiva combinada del producto y del proceso.

En el primero de los enfoques psicolingüísticos, la comprensión se entiende como el producto del procesamiento de un texto. Este procesamiento es posible gracias a la activación y participación a tres niveles de representaciones mnésicas: la formulación superficial, la base textual y el modelo situacional (Kintsch & van Dijk, 1978, 1983). En el nivel de la formulación superficial, la representación de las palabras y las frases se opera de manera literal tanto léxica como morfosintácticamente. En el segundo nivel, la representación se opera a nivel semántico. De hecho, los significados se representan en términos de proposición o unidades de significado. A este nivel, se habla de base textual que constituye el conjunto de todas las proposiciones, interconectadas entre sí, que ayudan a representarse el significado de los elementos que configuran texto. En el último nivel, el del modelo situacional, se va más allá de la información que aportan los elementos textuales *per se*. Se incorporan, así, elementos que, tal vez, no se habían mencionado explícitamente en el texto y que el lector es

capaz de inferir gracias a su bagaje cognitivo. En definitiva, el lector lee un texto y, en función de su conocimiento, reconocimiento (en tanto que operación mnésica) e imbricación cognitiva de los signos, de las palabras y frases que conforman el texto y de los conocimientos extralingüísticos que sea capaz de movilizar en el transcurso de su lectura, el grado o nivel de comprensión que sea capaz de construir variará. Talía Tijero (2009: 135) lo expresa en los siguientes términos: «la comprensión de un texto supone la construcción de una representación semántica del texto dado que, al interactuar con nuestras creencias, objetivos, en general, con nuestro conocimiento previo, permite la construcción de una representación mental coherente del suceso o situación particular descrita».

A continuación, encontramos aquel enfoque en que la comprensión se aborda desde la perspectiva procesual. El objetivo del investigador pasa, en este caso, por saber qué información y con qué probabilidad se activa a medida que el lector progresa en su lectura del texto. Gracias a las nuevas tecnologías, especialmente aquellas que ayudan a estudiar los movimientos oculares (*eye tracking*), se investiga, pues, cuáles son los procesos cognitivos que intervienen a medida que el lector realiza su lectura del texto y cuáles son los factores que influyen sobre dichos procesos y, en definitiva, sobre la comprensión del texto.

Por último, desde el enfoque integrador se investiga la comprensión desde la perspectiva combinada del producto y del proceso. En este caso se trata de ver cuáles son los mecanismos por los que los procesos desarrollados en tiempo real conducen a la construcción de una representación estable en la memoria, cómo la representación que ese está desarrollando influye sobre todo el proceso, y cuáles son los factores que afectan al producto de la comprensión, a los procesos y sus interacciones. En otras palabras, este enfoque se esfuerza por seguir las activaciones de múltiples elementos textuales e inferenciales a lo largo de la lectura.

En definitiva, podríamos sintetizar lo comentado en las líneas previas a partir de las palabras de Blanc y Brouillet (2005: 30), los cuales definen la comprensión desde la perspectiva psicolingüística como

un proceso dinámico de construcción en la memoria de una representación coherente de la situación evocada, situación a la que vienen a añadirse las inferencias generadas, siempre dentro de los límites de los recursos atencionales del individuo. Comprender un texto requiere, en consecuencia, ser capaz de integrar en un todo coherente las informaciones descritas y los conocimientos movilizados durante la lectura. Comprender un texto requiere asimismo flexibilidad para adaptarse al contexto situacional descrito y la capacidad de discernir las características más pertinentes de la situación. Por último, comprender un texto conlleva necesariamente seleccionar, entre el conjunto de informaciones disponibles,

aquellas que resulten más pertinentes y/o apropiadas para el desarrollo exitoso del proceso de comprensión.

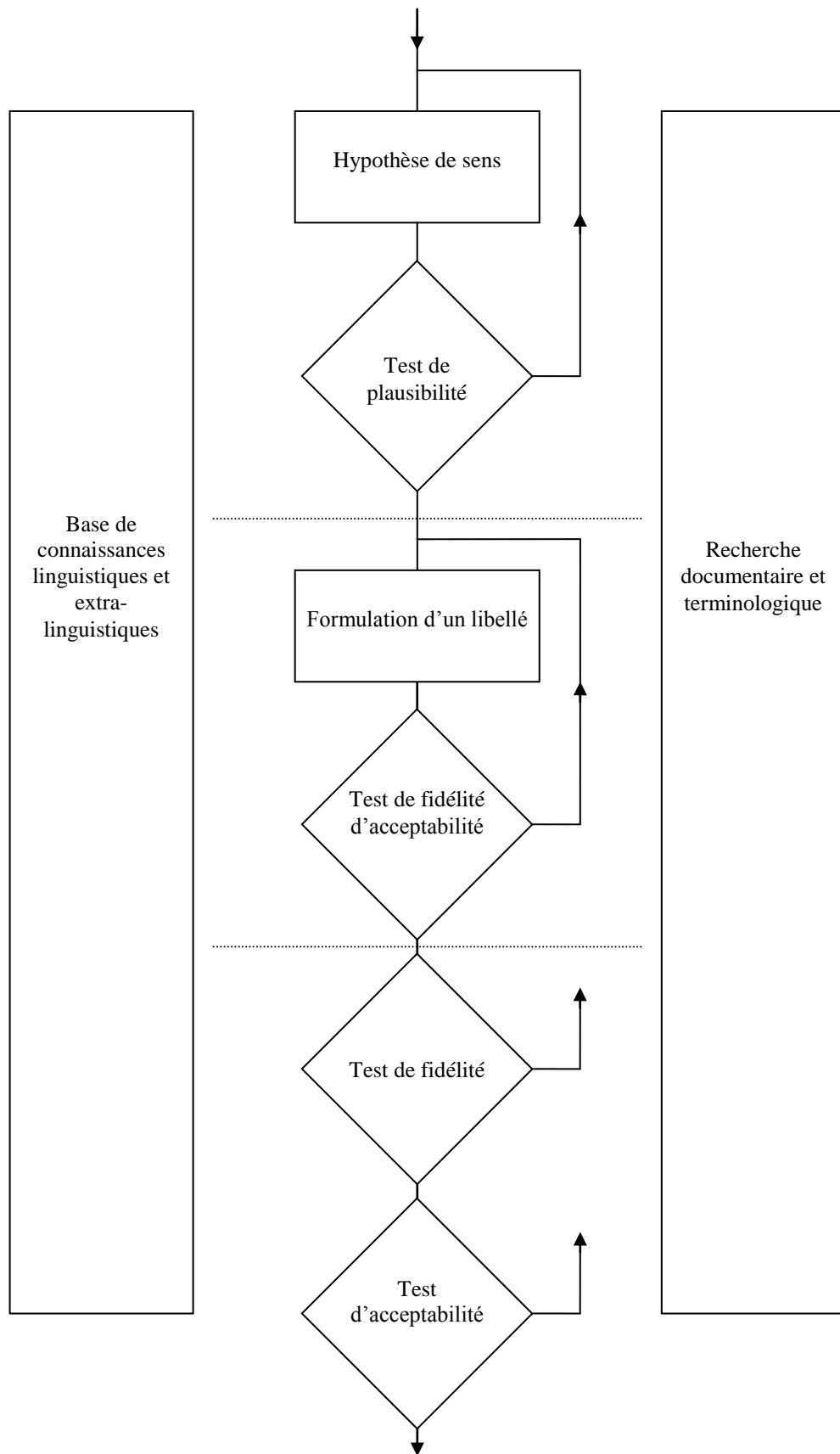
La comprensión en el ámbito traductológico ha sido abordada principalmente desde el enfoque cognitivo, el cual está, en muchos aspectos, estrechamente vinculado con el enfoque psicolingüístico² que acabamos de presentar. Una de las primeras aportaciones cognitivas que aborda explícitamente de la comprensión, en este caso, en interpretación de conferencias es Danica Seleskovitch (1968). En su obra, *L'interprète dans les conférences internationales*, considerado como uno de los trabajos que darían pie poco después a la célebre Teoría del sentido de la ESIT (*École supérieure d'Interprètes et Traducteurs*) o Teoría interpretativa de la traducción, Seleskovitch divide el proceso de interpretación (y, posteriormente, de traducción) en tres fases: la comprensión, la desverbalización y la reexpresión. Según la Teoría del sentido, la comprensión es un proceso interpretativo fundamental para la captación del sentido. Las madres de la teoría, Seleskovitch y Lederer, postulan que para comprender un texto no basta con utilizar los conocimientos lingüísticos que el traductor posea. Son necesarios también los complementos cognitivos. Lederer (1994:212), por su parte, diferencia entre la comprensión de la lengua (situada en el plano de la *langue*) y la comprensión del texto o discurso (situada en el plano de la *parole*): «Comprendre une langue, c'est reconnaître dans un énoncé des règles et des mots: il ne peut s'en dégager qu'une virtualité de sens. Par opposition, la compréhension d'un texte ou d'un discours est un processus qui dégage le sens d'une chaîne sonore ou graphique grâce à l'association de significations linguistiques et de compléments cognitifs». Precisamente, el paso del sentido virtual al sentido actualizado y, por ende, de la comprensión general a la comprensión *ad hoc* depende de esos complementos cognitivos (Lederer, 1994: 212) que son elementos pertinentes, nocionales y emocionales, del bagaje cognitivo y del contexto cognitivo³ que se asocian a las significaciones lingüísticas de los discursos y de los textos para construir sentidos.

Para Jeanne Dancette la comprensión depende de los conocimientos lingüísticos y temáticos del traductor y la traducción es posible si se da un grado óptimo de comprensión y se poseen una serie de conocimientos temáticos y lingüísticos. Dancette lleva a cabo un estudio experimental (1995:202) a partir del cual establece dos tipos de comprensión: la centrífuga y la centrípeta. En la primera, el sentido de las unidades que componen el texto de partida determina el sentido del mensaje, mientras que, en la segunda, el mensaje determina el sentido de las unidades microestructurales. Para explicar la imbricación que existe entre la

comprensión y la traducción, Dancette (1995:204) propone la metáfora de la doble hélice según la cual el movimiento de comprensión describe una curva helicoidal con un punto de partida y de llegada. La búsqueda de equivalencias describe una curva similar. Ambas forman una doble hélice. Las dos curvas ocupan el mismo espacio, pero no llegan nunca a cruzarse. Eso sí, en ciertos puntos se pueden establecer puntos de conexión entre las dos curvas (como si de las traviesas de una vía férrea se tratara); son las que vinculan la comprensión y la búsqueda de equivalencias previas a la producción. La doble hélice se detiene en el momento en el que el traductor considera que ha alcanzado un grado óptimo de comprensión y de equivalencia.

Daniel Gile (2005:102), por su parte, propone un modelo secuencial (también llamado operativo) de la traducción, en el que insiste igualmente en la importancia que tiene la fase de comprensión (además de la reformulación). Este es el modelo que utiliza a la hora de impartir sus clases de traducción técnico-científica. El modelo, tal y como se puede observar más abajo, está pues diseñado en torno a las dos fases tradicionales por las que toda traducción atraviesa: la comprensión y la reformulación. En la fase de comprensión, una unidad de traducción (frase, proposición, grupo de palabras, etc.) da lugar a una hipótesis de sentido por medio de un análisis que se apoya en los conocimientos preexistentes y en la búsqueda documental y terminológica. Dicha hipótesis se somete a lo que Gile denomina «test de plausibilidad». Si el resultado es positivo, el traductor puede pasar a la etapa de restitución de la unidad en la lengua de llegada o al análisis de la unidad de traducción siguiente. Si el resultado es negativo o poco seguro, el traductor emite nuevas hipótesis de sentido que somete igualmente al test de plausibilidad y así sucesivamente. En la fase de reformulación, se redacta la traducción de la unidad de traducción de que se trate. Dicha redacción se somete a un «test de fidelidad» y a un «test de aceptabilidad lingüística» (léxica, terminológica, gramatical, estilística). Si el resultado de uno de estos tests no es satisfactorio, se modifica la redacción y se somete de nuevo a estos tests y así sucesivamente. A continuación, presentamos el diagrama de flujo que viene a explicar el modelo de Gile (1992: 256; también presente con pequeñas modificaciones en Gile, 2005:102):

Imagen 1: Modelo secuencial de la traducción de Gile



Gile asegura que un mínimo de comprensión es necesario para poder traducir, si bien reconoce que en ocasiones el traductor debe conformarse con una comprensión superficial del texto de origen (por ejemplo, cuando se trata de traducir una nomenclatura concreta). Por otra parte, como formador de traductores e intérpretes, afirma que la comprensión que se le presupone al traductor en ciernes muchas veces es mucho menor de lo que se esperaría, pues comprender lo que una persona dice o escribe es mucho más complicado de lo que se tiene tendencia a creer. Para Gile, los principales problemas de comprensión son: el hecho de no tener suficientes conocimientos extralingüísticos, el dominio insuficiente de la lengua de partida, la mala calidad del texto de partida, las fluctuaciones en la atención del traductor, las malas condiciones de trabajo y la falta de conciencia profesional.

1.3 Propósito.

Sea como fuere, parece claro que tanto psicolingüistas como traductólogos hablan de la comprensión como una operación fundamental de la comunicación monolingüe y monocultural y, con mayor razón si cabe, multilingüe y multicultural. Sabemos, pues, con mayor o menor precisión qué se entiende por «comprensión» tanto traducción como en psicolingüística. Ahora bien, existen preguntas que siguen necesitando de una mayor matización y que, creemos, requerirían más investigaciones pluridisciplinarias: ¿comprende el traductor en formación lo que traduce? Y, si comprende, ¿qué es exactamente lo que comprende? ¿A qué nivel de profundidad de comprensión es capaz de descender, ya sea por medios endógenos o exógenos, el estudiante en los primeros compases de su formación en traducción? La hipótesis de partida que planteamos con vistas a tratar de encontrar elementos de respuesta a tales preguntas es la siguiente:

— Cuando los estudiantes de traducción (sobre todo, de los niveles iniciales) dicen haber comprendido el texto de partida que se les pide que traduzcan, inconscientemente circunscriben esa comprensión al plano léxico y, en consecuencia, sus opciones de traducción también se basan en una transposición fundamentalmente léxica y, todo ello, con independencia del género y tipo textual de partida. Su visión de la comprensión y de la reexpresión es, en este sentido, microlingüística.

Para poner a prueba esta hipótesis, a continuación presentamos una pequeña experimentación que realizamos con los estudiantes de la asignatura «Traducción general II: francés-español», del primer curso del grado en traducción e interpretación de la Universidad de Alicante.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Recordemos, en primer lugar, una de las competencias generales⁴ que, en su día, se aprobaron para el título de grado en traducción e interpretación de la UA son las siguientes: C.G. Competencia comunicativa en las distintas lenguas de trabajo: lenguas A (catalán/castellano, nivel C2 del marco europeo), lenguas B (nivel B2/C1), lenguas C (nivel B1/B2 para las lenguas que se enseñan en secundaria y nivel A2/B1 para las lenguas que no se enseñan en secundaria) y lenguas D (nivel A1/A2). **La competencia comunicativa (oral y escrita) 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). La competencia comunicativa tiene que incluir, al menos, dos lenguas y culturas (incluye fases pasivas y activas de la comunicación, así como las convenciones textuales de las diferentes culturas de trabajo y los conocimientos culturales, enciclopédicos y temáticos correspondientes). En cuanto a las competencias específicas, referidas a esta competencia general, se estipuló lo siguiente: CE1.1: **entender cualquier tipo de texto (oral o escrito), de tipo general o especializado (lenguas A, B y C)**, en la lengua de trabajo correspondiente y CE1.2: expresarse oralmente o por escrito sobre temas de carácter general o especializado (lenguas A, B y C).

Observamos, pues, que en la comprensión tiene un papel preponderante como competencia, general y específica, exigida por el propio título de grado. Siendo esto así, en el marco de la asignatura «Traducción general directa II: francés-español», decidimos investigar el grado de comprensión que los estudiantes demostraban al traducir un vídeo divulgativo sobre las partes y funcionamiento del corazón. Cabe señalar que esta asignatura es la continuación lógica de «Traducción general directa I: francés-español». Si en la primera asignatura se trabaja con textos periodísticos de complejidad baja y temática común o conocida, en la presente asignatura se proponen textos divulgativos, por definición más especializados⁵ tanto teminológica como temáticamente, pero no tanto como lo son los que trabajarán en tercer año en la asignatura «Traducción técnico-científica: francés-español/

español-francés». Treinta fueron los estudiantes que participaron en el estudio: 26 tenían el español como lengua materna y 4 el francés (estudiantes erasmus francesas).

2.2. Instrumentos y procedimiento para la recogida de datos

El instrumento que utilizamos para diseñar la práctica, llevarla a cabo y centralizar los datos obtenidos es la que venimos utilizando en los últimos años (en sus diferentes versiones y actualizaciones) para fines tanto docentes como investigadores: «La Plataforma multimedia para la docencia virtual, presencial y semipresencial de la traducción y de la interpretación». El procedimiento de recogida de datos a través de esta herramienta es similar al que describimos en Gallego, Masseur y Tolosa (2009) o en Tolosa (2010).

2.3. Materiales y tareas experimentales

A través, pues, de la Plataforma multimedia que solemos utilizar para la impartición de nuestras clases en la modalidad de *b-learning*, planteamos a los estudiantes de esta materia el siguiente encargo de traducción ficticio:

— La Sociedad española de cardiología quiere dar a conocer un vídeo⁶ sobre el corazón realizado en Francia. Para ello, te pide que transcribas el audio en francés del siguiente vídeo y que después traduzcas dicha transcripción al español. Piensa que tu traducción está destinada a un público no experto en cardiología, pero no por ello debes descuidar la precisión terminológica específica.

Cabe señalar, en este sentido, que el audio, narrado en un francés estándar, duraba 2 minutos y 32 segundos y que la transcripción constaba de 288 palabras. Tuvieron una semana para realizar la transcripción, y la traducción de la transcripción. No se les pidió que subtitularan ni que doblaran el vídeo porque existe otra asignatura⁷ en el grado de traducción que se dedica específicamente a tal actividad. Por último, se les pidió que explicaran las dificultades que habían tenido a la hora de transcribir el vídeo y traducir dicha transcripción al español.

Imagen 2: Encargo de traducción

labidiomas3.ua.es/eivirtual/admin/index.php

Preguntas

Seleccione acción

Encargo: La Sociedad española de cardiología quiere dar a conocer un vídeo sobre el corazón realizado en Francia. Para ello, te pide que transcribas el audio en francés del siguiente vídeo y que después traduzcas dicha transcripción al español. Piensa que tu traducción está destinada a un público no experto en cardiología, pero no por ello debes descuidar la terminología específica.

oreillette valves ventricule

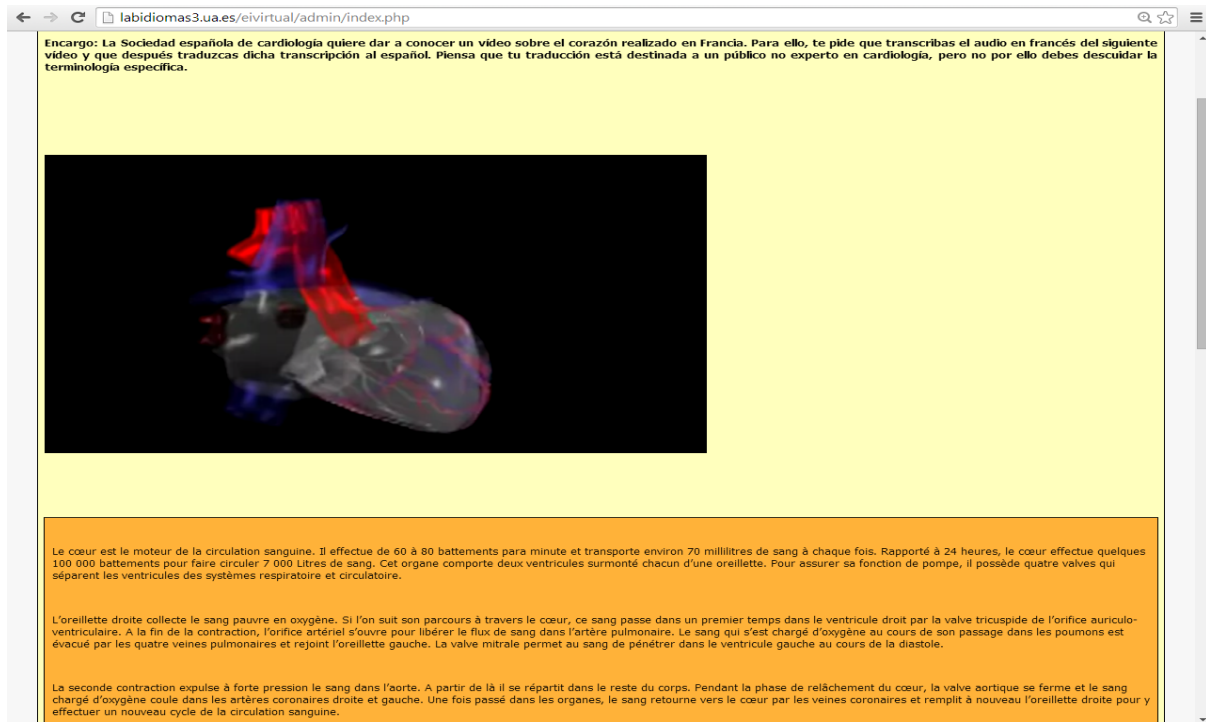
0:41

Seleccione acción Traduce al español la transcripción que acabas de realizar. 2

Seleccione acción Comenta las dificultades que hayas tenido a la hora de transcribir el vídeo y a la hora de traducir dicha transcripción. 3

Transcurrido el plazo de una semana establecido para entregar la práctica a través de la propia Plataforma, se procedió a corregir la transcripción del vídeo, así como la traducción al español de la transcripción. En las siguientes capturas de pantalla se muestra el aspecto de la herramienta tecnológica utilizada a la hora de proceder a la corrección en clase de las prácticas entregadas por los estudiantes:

Imagen 3: Ejemplo de transcripción corregida en clase



Encargo: La Sociedad española de cardiología quiere dar a conocer un vídeo sobre el corazón realizado en Francia. Para ello, te pide que transcribas el audio en francés del siguiente vídeo y que después traduzcas dicha transcripción al español. Piensa que tu traducción está destinada a un público no experto en cardiología, pero no por ello debes descuidar la terminología específica.

Le cœur est le moteur de la circulation sanguine. Il effectue de 60 à 80 battements par minute et transporte environ 70 millilitres de sang à chaque fois. Rapporté à 24 heures, le cœur effectue quelques 100 000 battements pour faire circuler 7 000 Litres de sang. Cet organe comporte deux ventricules surmonté chacun d'une oreillette. Pour assurer sa fonction de pompe, il possède quatre valves qui séparent les ventricules des systèmes respiratoire et circulatoire.

L'oreillette droite collecte le sang pauvre en oxygène. Si l'on suit son parcours à travers le cœur, ce sang passe dans un premier temps dans le ventricule droit par la valve tricuspide de l'orifice auriculo-ventriculaire. A la fin de la contraction, l'orifice artériel s'ouvre pour libérer le flux de sang dans l'artère pulmonaire. Le sang qui s'est chargé d'oxygène au cours de son passage dans les poumons est évacué par les quatre veines pulmonaires et rejoint l'oreillette gauche. La valve mitrale permet au sang de pénétrer dans le ventricule gauche au cours de la diastole.

La seconde contraction expulse à forte pression le sang dans l'aorte. A partir de là il se répartit dans le reste du corps. Pendant la phase de relâchement du cœur, la valve aortique se ferme et le sang chargé d'oxygène coule dans les artères coronaires droite et gauche. Une fois passé dans les organes, le sang retourne vers le cœur par les veines coronaires et remplit à nouveau l'oreillette droite pour effectuer un nouveau cycle de la circulation sanguine.

Imagen 4: Ejemplo de traducción corregida en clase



effectuer un nouveau cycle de la circulation sanguine.

Si l'on considère l'activité cardiaque quotidienne sur la durée de toute une vie, on obtient des chiffres impressionnants. A ce jour, aucune pompe fabriquée par l'homme n'a été en mesure d'accomplir des performances similaires à celles du cœur.

★★★★★ [Escribir corrección](#) [Otros comentarios](#) [Grabar audio corrección](#) [Grabar otra audio corrección](#)

2.-
Traduce al español la transcripción que acabas de realizar:

El corazón es el motor de la circulación sanguínea. Efectúa entre 60 y 80 latidos cada minuto y lleva aproximadamente 70 mililitros de sangre cada vez. Ajustado a 24 horas, el corazón efectúa unos 100 000 latidos para hacer circular 7 000 litros de sangre. Este órgano se compone de dos ventriculos coronado cada uno de una aurícula. Para asumir su función de bomba, posee cuatro válvulas que separan los ventriculos de los sistemas respiratorio y circulatorio.

La aurícula derecha recoge la sangre pobre en oxígeno. Si seguimos su trayecto a través del corazón, esta sangre pasa primero por el ventrículo derecho por la válvula tricúspide del orificio auriculo-ventricular. Al final de la contracción el orificio arterial se abre para liberar el flujo de sangre dentro de la arteria pulmonar. La sangre que se ha cargado en oxígeno a lo largo de su paso dentro de los pulmones está evacuada por las cuatro venas pulmonares y vuelve a la aurícula izquierda. La válvula mitral permite a la sangre penetrar dentro del ventrículo izquierdo a lo largo de la diástole.

La segunda contracción expulsa con fuerte presión la sangre dentro de la aorta. A partir de ahí se reparte en el resto del cuerpo. Durante la fase de relajación la válvula aórtica se cierre y la sangre cargada en oxígeno corre dentro de las arterias coronarias derecha e izquierda. Una vez pasado en los órganos la sangre vuelve hacia el corazón por las venas coronarias y rellena de nuevo la aurícula derecha para efectuar un nuevo ciclo de la circulación sanguínea.

Si consideramos la actividad cardíaca diaria a lo largo de toda la vida obtenemos cifras impresionantes. Hasta la fecha ninguna bomba fabricada por el hombre fue capaz de cumplir resultados similares a los del corazón.

★★★★★ [Escribir corrección](#) [Otros comentarios](#) [Grabar audio corrección](#) [Grabar otra audio corrección](#)

3.-
Comenta las dificultades que hayas tenido a la hora de transcribir el vídeo y a la hora de traducir dicha transcripción.

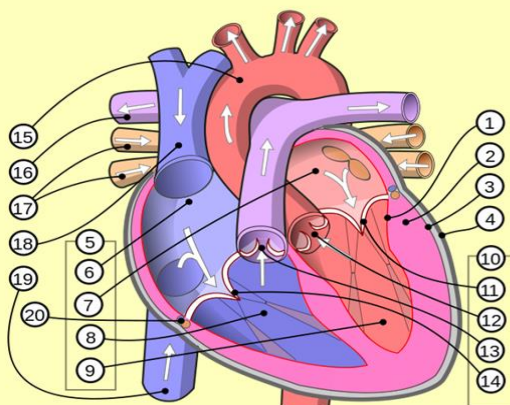
A la hora de traducir la transcripción el más difícil era los términos científicos aunque al final se parecen muchos a los términos franceses. Pero como al principio no los conocemos tenemos que buscarlos.

Una vez realizada la corrección en clase (primera parte de la sesión), se procedió a averiguar el grado de comprensión a través de la práctica que explicamos en estas líneas (realizada durante la segunda parte de la sesión). Así pues, diseñamos y configuramos en la propia Plataforma una actividad que consistía en completar ciertas partes del corazón que habían aparecido en el vídeo que habían transcrito y traducido durante la semana, pero que, tal y como veremos en el apartado de los resultados, difícilmente se podrían haber completado sin una comprensión temática del texto traducido:

Imagen 5: Ejercicio para medir el grado de comprensión del estudiante en relación con el tema tratado

Preguntas

Seleccione acción Observa la siguiente imagen:



Ayudándote, si lo crees conveniente, de la traducción que has realizado esta semana, completa la denominación de las partes del corazón que están señaladas con los números: 6,7,8,9,11,12,13,14,15,16,17,18,19.

Una vez realizado este ejercicio, pasamos a la última fase de la actividad, la actividad de «ratificación de la comprensión», que consistía en visualizar un vídeo⁸ en español que explicaba exactamente todo el proceso de la circulación sanguínea que había sido abordado en el vídeo habían transcrito y traducido durante la semana. Además, se les invitaba a que vieran el mismo vídeo⁹ que ellos habían trabajado, traducido, transcrito y, en este caso, subtítuloado *motu proprio* por una estudiante del curso anterior.

Imagen 6: Actividad de ratificación de la comprensión

EL CORAZÓN HUAMANO



Fuente del vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=DtITCwXx7IQ>

TRADUCCIÓN Y SUBTITULACIÓN DEL VÍDEO:



Fuente del vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=fUuadyBOez8>

3. RESULTADOS

Del somero estado de la cuestión sobre la comprensión que presentábamos en las páginas previas se pueden extraer algunas ideas tomadas de los psicolingüistas y de los traductólogos cognitivos. Efectivamente, la comprensión de un texto es posible porque los lectores del texto han tenido unas experiencias o vivencias previas similares o análogas que han retenido y que se organizan y hacen interactuar con la representación de la información, tanto explícita como implícita, procedente del texto en cuestión. En otras palabras, comprender supone primero conocer y almacenar y después reconocer y recuperar la información en cuestión. Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos decir que este proceso se opera a varios niveles: reconocimiento de los signos (nivel ortotipográfico, morfosintáctico y léxico), reconocimiento de las unidades de sentido o proposiciones (nivel semántico) y reconocimiento de elementos pragmáticos y extralingüísticos (bagaje pragmático y extralingüístico). A la hora de diseñar la práctica y poner a prueba nuestra hipótesis de partida, tuvimos muy en cuenta lo hasta aquí comentado. Así, el estímulo de partida, no era, como cabría esperar, un texto redactado en francés, sino un vídeo.¹⁰ La razón para optar por este material de partida y no otro es que éste nos permitía explorar los diferentes niveles de comprensión de los que hemos hablado hasta aquí. Así, en el primer nivel, queríamos indagar el grado de comprensión (en el sentido de conocimiento-reconocimiento-recuperación) del

texto oral (sabiendo que la dificultad añadida era la gran homofonía que existe en francés y que, en muchos casos, puede desembocar en ambigüedad) y su transcripción. En el segundo nivel, queríamos ver hasta qué punto eran capaces de comprender la terminología específica, en este caso, del campo de la cardiología. Pero más allá de averiguar si habían sido capaces de identificar los elementos originales para después transcribirlos y dar con la terminología correcta a la hora de traducirlo, lo que más nos interesaba era saber si, de manera global, habían sido capaces de dar el salto al plano semántico-pragmático, pues, tal y como ocurre en muchos textos especializados, el traductor en formación es capaz de traducir el texto en cuestión, pero no estamos tan seguros de que fuera capaz de explicar el mensaje que ha traducido. Obviamente, esto depende, entre otros factores, del grado de especialización del texto de partida, de los conocimientos previos que tenga el traductor, así como de la pericia que tenga a la hora de construirse nuevos conocimientos tanto léxicos como temáticos. Aquí, esos factores estaban claramente determinados: el material de partida no era altamente especializado (era un video divulgativo para un público amplio) y a los traductores, estudiantes de primer curso con seis meses de experiencia en traducción, no les presumíamos un profundo conocimiento de la cuestión tratada, aunque sí unas nociones básicas, unos rudimentos, tal vez, adquiridos durante sus estudios en enseñanza secundaria.

Al analizar sus respuestas a la pregunta «comenta tus dificultades a la hora de transcribir y traducir el vídeo» (imagen 4), lo manifestado por los estudiantes resultaba, de manera general, coincidente. La dificultad estribaba, tal y como podemos comprobar más abajo en los comentarios literales de algunos estudiantes, en comprender (las palabras) el vídeo y en transcribirlo, pero una vez que se había comprendido lo que decía el vídeo (primer nivel, fonético y léxico), la traducción no tenía ninguna dificultad porque la terminología utilizada, o bien ya la conocían, o bien la encontraban con facilidad en el diccionario (bilingüe). Ya en estos comentarios podemos observar que los estudiantes asocian la operación de comprensión al hecho de ser capaces de conocer-reconocer-recuperar palabras, léxico. Resulta sintomático ver que, en ningún momento, hablan de la comprensión del mensaje:

Estudiante 1:

«A la hora de **traducir la transcripción lo más difícil eran los términos científicos** aunque al final se parecen muchos a los términos franceses. Pero como al principio no los conocemos tenemos que buscarlos.»

Estudiante 2:

«Para mí, la mayor **dificultad** de este ejercicio radica en el hecho de tener que **transcribir el vídeo**. Sin embargo, en cuanto tuve la transcripción casi finalizada, la traducción no me causó ningún tipo de problema, ya que **conocía la mayor parte del vocabulario** que podía resultar un poco más especializado.»

Estudiante 3:

«La **terminología no me ha supuesto demasiadas dificultades**, ya que en el vídeo estaban señaladas. La **palabra** que más problemas me ha supuesto, a la hora de entenderla en el audio, ha sido "sang" ya que muchas veces no la comprendía y pensaba que quería decir otra palabra. Por lo demás, **el vocabulario no era difícil**, por lo que la traducción tampoco lo ha sido demasiado.»

Estudiante 4:

«He tenido **dificultades a la hora de escuchar** lo que el hombre decía, aunque hablaba sencillo y claro. Pero aun así, **hay vocabulario que aún no controlo automáticamente** y me es complicado a la hora de transcribir el mensaje a papel. A la hora de traducir creo que no he tenido muchos problemas salvo la necesidad de utilizar el **diccionario**.»

Estudiante 5:

«Mis principales dificultades han sido a la hora de **transcribir el vídeo**. A pesar de que el locutor vocaliza perfectamente, no he podido entender a la perfección, algunas partes, ya sean **palabras concretas o incluso alguna que otra frase** de la mitad del vídeo. Aunque el léxico era más especializado, en ese sentido **no he tenido problemas porque son palabras que conocemos** y hemos estudiado previamente.»

Estudiante 6:

«El vídeo no presenta grandes dificultades ya que la mayoría de frases son cortas y contiene largas pausas; sin embargo en ocasiones me ha sido difícil **comprender algunas palabras** ya que su **pronunciación es similar a otras con significados totalmente distintos** y pueden llevar a confusión. Otra de las dificultades es el hecho de pasar un texto oral al canal escrito debes añadir la **puntuación** de este; y en este caso al tratarse de un texto en francés, la puntuación puede variar del español. **A la hora de traducir no he hallado muchos problemas** ya que a pesar de ser un texto especializado, es un tema que hemos estudiado a lo largo de nuestra formación en la ESO, por lo que ya **conocía algunos de los términos que se muestran**.»

Estudiante 7:

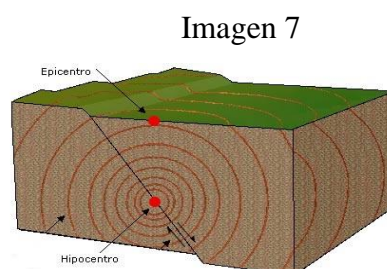
«Lo que más me ha costado a la hora de transcribir es entender la **palabra** sangre en francés y algunas palabras que sonaban como otras. **No ha sido complicado traducir esta transcripción**, sólo he tenido que **investigar un poco los términos de cardiología para estar segura de su traducción al español**.»

Estas afirmaciones vienen, pues, a confirmar en primera instancia nuestra hipótesis de partida. Faltaría confirmarla en segunda instancia. Para ello, diseñamos la práctica que

mostramos en la imagen 5. Se les pidió a los estudiantes que cumplimentaran ciertas partes del corazón que se les mostraba en dicha imagen y, para ello, se les permitió que volvieran a leer su traducción del texto. Este era el único material de apoyo. No podían volver a ver el vídeo en francés. Fue precisamente en este punto en el que aquellos estudiantes que, en lugar de traducir habiendo comprendido lo que traducían (estudiantes que simplemente habían procedido a una mera transposición léxica y, en el mejor de los casos, terminológica), se dieron cuenta de que no habían comprendido el mensaje original que acompañaba a aquel conjunto de términos que, en la mayoría de casos, habían traducido con aceptable precisión. Por lo tanto, más allá de que ya en la propia redacción del texto de llegada, todo aquello que no fuera técnico había sido traducido de manera poco natural en castellano, este ejercicio contribuyó a que fueran conscientes del déficit de comprensión que habían sufrido sin darse cuenta al estar, tal vez, demasiado centrados en comprender, fonética y léxicamente, el original para transcribirlo correctamente. Además, el hecho de ver un vídeo (imagen 6) sobre el mismo tema y el mismo vídeo que ellos habían trabajado durante toda una semana, correctamente traducido y subtulado en castellano por una antigua alumna, les ayudó igualmente a ser conscientes de sus errores. Errores que en su gran mayoría procedían de la ya mencionada falta de comprensión del mensaje global. Con ello quedaba demostrado que, por lo general, no se puede traducir un texto que no se entiende mínimamente desde una perspectiva tanto lingüística (nivel terminológico) como extralingüística (nivel pragmático y temático).

4. CONCLUSIONES

El hecho de que en el título de este trabajo habláramos de «estratos de comprensión» podría explicarse a través de una metáfora que tomaremos prestada de la sismología y que, gráficamente, podría representarse de la siguiente manera:



Cuando los estudiantes de traducción (sobre todo, de los niveles iniciales) dicen haber comprendido el texto de partida que se les pide que traduzcan, inconscientemente circunscriben esa comprensión al plano léxico y, en consecuencia, sus opciones de traducción también se basan en una transposición fundamentalmente léxica. Su visión de la comprensión y de la reexpresión es, en este sentido, microlingüística. De hecho, su secuencia de resolución típica, como ya explicábamos en trabajos previos (Tolosa, 2013), suele ser: percepción, reconocimiento y recuperación de tipo gráfico/fonético del material de partida, a continuación de tipo léxico (con o sin ayuda de diccionario, normalmente bilingüe) del elemento de origen y finalmente propuesta de traducción (en el que la unidad de traducción raras veces va más allá de la palabra). Con esta manera de proceder, el traductor en ciernes difícilmente podrá rebasar los límites del epicentro de la comprensión, es decir, el espacio-tiempo en el que encontramos, sobre todo, el «dire» de partida. Sabemos que, en la gran mayoría de ocasiones, la comprensión requerida a la hora de traducir, y decimos bien traducir y no transcodificar, debe superar con mucho el epicentro y descender, en la medida de lo posible y razonable, hasta el hipocentro, pues es en ese espacio-tiempo de la comprensión en el que radica el «*vouloir-dire*» de partida que es, en definitiva, el que le hace falta al traductor para pasar a la fase de reexpresión con ciertas garantías. Será tarea del formador ayudar a despertar la conciencia del estudiante en relación con los diferentes estratos de comprensión que existen, pues el éxito de su prestación dependerá en gran medida de esta circunstancia. Creemos que a través de propuestas didácticas como las que planteamos en estas páginas es posible reducir la distancia que existe entre el epicentro y el hipocentro de la comprensión de los estudiantes que empiezan sus estudios de traducción. Consideramos, además, que este tipo de actividades contribuyen a que los estudiantes sean más conscientes de que la comprensión que el traductor necesita para llevar a cabo su tarea es diferente a la que necesita el lector común. Si desde los primeros niveles de la formación se consigue que el traductor sea consciente de este hecho, las probabilidades de formar a traductores rigurosos, traductores que sepan calibrar la importancia de lo que tienen entre manos cuando traducen, aumentarán exponencialmente.

Notas

¹ Para una revisión de los enfoques traductológicos contemporáneos basados en el producto, en el proceso y en la combinación de ambos, consúltese Tolosa (2013).

² Un modelo que pretende describir el proceso traductor basado en postulados tomados de la psicolingüística es el de Bell (1991:59). Kiraly, por su parte, propone un modelo innovador basado en la psicolingüística y en las teorías socioconstructivistas (1995:56).

³ Para una revisión de los conceptos de «bagaje cognitivo» y «contexto cognitivo», consúltese Lederer (1994: 32-42).

⁴ Para una mayor información acerca del título de grado en Traducción ofertado por la Universidad de Alicante: <http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wCodEst=C010&wcodasi=32716&wLengua=C&scaca=2013-14#>

⁵ Precisamente, en esta asignatura se parte de la idea de que hablar de «traducción general» y de «textos generales» es muy discutible, sobre todo si las clases tienen como objetivo la formación de futuros profesionales de la traducción. Es bien sabido que, en el mundo de la traducción profesional, hay denominaciones absolutamente desconocidas y que, sin embargo, son muy habituales durante la formación; nos referimos a designaciones como «traducción general» o «traducción directa e inversa». En este sentido, suscribimos las palabras de Silvia Gamero, la cual afirma que «toda traducción es especializada, puesto que siempre entran en juego conocimientos especiales; por ejemplo, en la traducción literaria es necesario disponer de amplia información sobre el autor de la obra, la época en que ésta se desarrolla, etc. Por otro lado, el hecho de hablar de traducción especializada presupone la existencia de una “traducción general”, que sin embargo está completamente ausente de la práctica profesional, por mucho que se utilice con fines didácticos» (Gamero, 2001:23). Este es el motivo por el que en esta asignatura tratamos de trabajar con materiales que han sido encargos de traducción reales previamente o que, si no lo han sido, dadas sus características, podrían serlo.

⁶ El vídeo original se puede encontrar aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=DtITCwXx7IQ>

⁷ Traducción audiovisual francés-español/español-francés:

<http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wCodEst=C010&wcodasi=32750&wLengua=C&scaca=2013-14>

⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=DtITCwXx7IQ>

⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=fUuadyBOez8>

¹⁰ Aunque en este caso el objetivo de la práctica de transcripción era puramente experimental, cabe decir que ésta es una de las prácticas que, por nuestra propia experiencia como traductor profesional, sabemos que el traductor profesional puede estar llamado a realizar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belinchón, Mercedes, Igoa, José Manuel, Rivière, Ángel (2007). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

Bell, (1991). *Translation and Translating*. Londres: Longman.

Blanc, Nathalie, Brouillet, Denis (2005). *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*. Paris: Éditions in Press.

Dancette, Jeanne (1995). *Parcours de traduction: Étude expérimentale du processus de compréhension*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

Gallego, Daniel, Masseur Paola, Tolosa, Miguel (2009). Presentación de las posibles explotaciones didácticas de la «Plataforma multimedia para la docencia de la traducción y de la interpretación». En Tortosa, María Teresa et al. (eds.), *VII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante.

Gamero, Silvia (2001). *La traducción de textos técnicos*. Barcelona: Ariel.

Gile, Daniel (1992). Les fautes de traduction: une analyse pédagogique. *Meta*, 26-2, pp. 251-262.

- Gile, Daniel (2005). *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. París: Presses Universitaires de France.
- Kintsch, Walter, van Dijk, Teun (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, pp. 363-394.
- Kintsch, Walter, van Dijk, Teun (1983). *Strategic discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Kiraly, Donald (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. The Kent State University Press.
- Lederer, Mariane (1994). *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. París: Hachette.
- Seleskovitch, Danica (1968). *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*. París: Minard.
- Tolosa Igualada, Miguel (2010). *Aplicación de las TIC a la explotación de la «oralidad» como eslabón perdido entre la traducción y la interpretación*. En Tortosa, María Teresa et al. (eds.), *VIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Tolosa Igualada, Miguel (2013): *Don de errar. Tras los pasos del traductor errante*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Van den Broek, Paul, Gustafson, Mary (1999). Comprehension and memory for texts: Three generations of reading research. En Goldman, S.R., Graesser, C. & P. Van den Broek (eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence* (pp. 15-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.