

# “¿TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA O PEDAGOGÍA DE LA TRADUCCIÓN?: CUESTIÓN DE ESCOPO”

Rodríguez Rochette, Virginia

Universidad de Las Palmas de G.C.

La traducción forma parte de los currículos universitarios en nuestro país desde hace escasamente veinte años. Durante este tiempo se han ocupado de la enseñanza de esta disciplina el Instituto Universitario de Lenguas Modernas y de Traductores de Madrid, la Escuela de Traductores e Intérpretes de Barcelona, la de Granada, y la nuestra, la de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, al margen de unos pocos establecimientos privados.

Esta situación de estabilidad va a ser interrumpida por la inminente eclosión de Facultades de Traducción a lo largo y ancho de nuestra geografía: Salamanca, Málaga, Vigo, Toledo, Barcelona (Pompeu Fabra)... Reciente es la última reforma de las titulaciones universitarias, que ha supuesto para las EUTIs la puesta en marcha de la Licenciatura de Traducción (en dos de las tres existentes) y para las universidades la posibilidad de proponer estudios de especialización en traducción como segundo ciclo de las Licenciaturas de Filología (1), o bien ofertarlos dentro de un tercer ciclo (2).

Sin embargo, todos los filólogos españoles licenciados en lenguas modernas recuerdan haber tenido que “traducir” en las clases de la lengua que estuvieran aprendiendo. ¿Tanto ha cambiado la traducción que ahora se requiere toda una licenciatura para dominar lo que siempre se ha hecho en clase de idioma?

Trataremos de contestar a esta pregunta analizando en primer lugar el ejercicio de traducción en cualquier aula de idiomas —lo llamaremos *traducción pedagógica*— para pasar a la traducción que se enseña en las Escuelas de Traductores que denominaremos *traducción profesional* y sobre esta base concluir si se trata de diferentes tipos de traducción o no.

El método más antiguo para el aprendizaje de las lenguas extranjeras es el denominado gramática-traducción. Es aquel con el que todos hemos aprendido —o hemos tratado de aprender— latín. Es el método de enseñanza por antonomasia de las lenguas muertas aún hoy en día. También se aplicó a la enseñanza de las lenguas modernas, hasta el siglo XIX. La finalidad de este tipo de enseñanza era fundamentalmente el acceso a una lengua de cultura. Se trataba en el mejor de los casos de poder leer en la lengua extranjera. En el peor, de darse cuenta de que las cosas en otro idioma no se dicen de la misma manera: ni con el mismo número de palabras, ni con las mismas construcciones sintácticas, ni con las mismas expresiones. Lo cual ya suponía una primera toma de contacto con la alteridad de las demás culturas.

En un mundo en el que las comunicaciones internacionales se han multipli-

cado vertiginosamente, y en el que la idea de la construcción de Europa se lleva fraguando desde hace 50 años, la enseñanza de los idiomas se ha adaptado a esta realidad imponiéndose un objetivo funcional: la capacidad de comunicación del alumno en lengua extranjera.

El método directo —practicado desde principios del s. XX— así como el audiovisual desterraron la lengua materna del aula de idioma en un afán de reproducir el proceso de adquisición de la lengua extranjera sobre el modelo de la lengua materna. Ni que decir tiene que ello supuso la desaparición de la traducción como práctica didáctica.

Sin embargo, a partir de 1975, los métodos comunicativos y funcionales tratan de rehabilitar la traducción como ejercicio pedagógico. Hasta los partidarios más convencidos del método audiovisual observan que en la práctica del aula la lengua materna siempre está presente:

La langue maternelle —comentaba J. Guénot en 1964— que nous cherchions à chasser de notre pédagogie pour débutants nous guettait derrière les images.” (cit. en Besse 1991: 17).

Ya que no es realista partir del supuesto de que un adolescente o un adulto puedan adquirir una lengua extranjera sin que pase por el filtro de la materna...

La langue maternelle ne fait plus peur. Elle est considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages, et, à ce titre, réhabilitée.” (Galisson 1980: 64).

... más valdrá entonces aprovechar la competencia lingüística procedente de la lengua materna y aplicarla a la extranjera. Ya no se trata al alumno como un niño que aprende sus primeras palabras sino que desde un primer momento se le considera como un ser adulto capaz de razonar y de movilizar todo tipo de competencias adquiridas para comunicar en lengua extranjera. Surgen grandes defensores de lo que se llamó *la vuelta a la traducción* como Jean-René Ladmiral (1972 y 1979) y revistas de didáctica como la francesa *Le français dans le monde* publican monográficos sobre la cuestión. Incluso en 1985 se publica el libro *Fonctions de la traduction en didactiques des langues* de Elisabeth Lavault, cuyo subtítulo es *Apprendre une langue en apprenant à traduire*.

Hay que precisar que este movimiento nace con más fuerza en Francia que entre nosotros fundamentalmente porque se ha hecho un uso mucho más amplio de la traducción en la enseñanza secundaria en el país vecino, hasta el punto de incluir pruebas de traducción en ambos sentidos en el bac (equivalente de nuestra Selectividad). Por ello examinaremos el fenómeno en su origen —nivel secundario— para luego observar lo que ocurre en España y en particular en la universidad.

Todos los trabajos anteriormente citados comparten las opiniones siguientes: 1) condenan la traducción como recurso docimológico es decir como meca-

nismo de control de lo adquirido; 2) aconsejan utilizarla un mínimo y con variantes especiales durante la primera etapa del aprendizaje, la de adquisición de las estructuras fundamentales de la lengua; y 3) la recomiendan con una frecuencia moderada en una segunda etapa del aprendizaje en la que sirva para mejorar la precisión de los conocimientos adquiridos, para trabajar razonadamente la lengua en contexto.

Insisten todos estos especialistas en que el retorno a la traducción no pretende ser una vuelta atrás, sino un desempolvar un viejo recurso para darle una nueva vida marcada por nuevas pautas de utilización.

Se critica del antiguo uso:

A) Su empleo para controlar el nivel del alumno (cf. Ladmiral 1972: 32-34, Lavault 1985: 37-45).

B) Que se desvirtúa la función primordial del texto que es la de comunicar ya que:

B1) No se trata realmente de comunicar el sentido:

En ce qui concerne le thème et la version, les rôles sont inversés: le traducteur c'est l'élève, et le professeur est le récepteur. Mais le récepteur connaît déjà le sens du texte. L'élève traduit pour faire la preuve de sa compétence nouvellement acquise. Il n'y a pas de communication de sens, mais il y a très certainement échange: à la demande du maître l'élève fournit une performance qui lui révèle la réussite ou l'échec de sa pédagogie, tant sur le plan linguistique (correction et justesse de sa performance) que sur le plan psychologique (efforts déployés, désir de bien faire ou travail bâclé. (Lavault 1985: 19)

B2) La fragmentación del texto original por motivos pedagógicos y la ausencia de contexto lo convierten en un texto artificial, no auténtico.

C) El profesor pide de manera más o menos explícita una *traducción literal*, que consiste en palabras de Lavault:

(...) on donne la formulation la plus proche possible de l'original qui respecte les exigences linguistiques de la langue d'arrivée." (1985; 32)

Con lo que se transforma en un ejercicio de *transcodificación*, de búsqueda palabra por palabra de correspondencias en la lengua materna o en la extranjera.

Para paliar estos defectos, E. Lavault, desde la perspectiva de una corriente teórica de la traducción como actividad profesional (3), propone adaptar ciertos métodos de didáctica de la traducción profesional —*pedagogía de la traducción*— a la enseñanza de las lenguas modernas. Defiende el uso de la traducción hacia la lengua materna y practicada de tal manera que, combatiendo la transcodificación, lleve al alumno a buscar la fórmula equivalente desde un punto de vista comunicativo, como ella misma explica:

Ce qui importe en premier lieu, c'est de saisir ce sens [el del texto] dans

sa totalité afin de pouvoir le communiquer en utilisant les éléments d'un autre système linguistique. Le sens ne se réduit pas aux seules significations données par la langue, il se construit aussi à partir du contexte verbal et cognitif et de tous les paramètres extralinguistiques, qui concernent l'auteur, le destinataire du message, les conditions d'énonciation, les implicites, etc. La théorie interprétative de la traduction se fonde donc sur une théorie du sens liée à l'analyse du discours. La base en est l'exégèse du texte. (Lavault 1985: 121)

Y propone desde la traducción de textos más fáciles, con diálogo, en los que hay que adoptar la identidad de los personajes para llegar a lo que realmente se diría en la lengua de llegada (Lavault 1985: 51-60), hasta la traducción de artículos de actualidad sobre temas que interesen a los alumnos (Lavault 1985: 92-105) basándose en el análisis del texto, principalmente de la situación comunicativa que rodea al mensaje y mediante la adquisición de los conocimientos temáticos necesarios para acceder al sentido.

La situación española presenta en la práctica indicios de una cierta reaparición de los ejercicios de traducción desde finales de los 80 en los manuales de idioma —al menos en los de inglés— empleados en enseñanzas medias (4).

La Universidad, sin embargo, plantea un panorama diferente.

En las asignaturas de lengua de las filologías modernas nunca se ha dejado de traducir. Por una sencilla razón: la finalidad de este tipo de enseñanza no es exclusivamente funcional (empleamos la terminología de Besse 1991; 16). Es también formativa, es decir que el texto escogido para traducir sirve también de soporte para una reflexión lingüística y cultural, contribución que se considera indispensable para una formación intelectual sólida.

Quizás precisamente por no haberse dejado de traducir tampoco se ha replanteado la traducción en la enseñanza universitaria de las lenguas modernas.

Tratemos de caracterizarla:

- 1) Se practica en ambos sentidos: tanto hacia la lengua materna como hacia la extranjera.
- 2) El tipo de traducción que se espera del alumno es la literal (cf. supra p. ) más o menos claramente definida. Con una marcada atención por el estilo de la lengua de llegada.
- 3) Los textos:
  - 3a) Siguen siendo fundamentalmente literarios, es decir paradigmas en el empleo de la lengua.
  - 3b) Suelen ser fragmentos sacados de contexto con referencia al título de la obra a la que pertenecen y mención del autor, pero sin información sobre el lugar que ocupa el fragmento en el desarrollo de la obra.
- 4) El destinatario de la traducción es el profesor. La situación didáctica

es idéntica a la descrita en la enseñanza secundaria francesa (p. ).

5) Se emplea la traducción como ejercicio de control de los conocimientos lingüísticos —sintácticos y léxicos— además de culturales del alumno con lo cual obviamente no se le autorizará a consultar diccionario, gramática u obra de referencia alguna.

Observamos que *la traducción se utiliza en este contexto como un medio didáctico para llegar a un determinado fin*: una competencia más de comprensión analítica de la lengua y de la cultura en cuestión que propiamente funcional.

Los planteamientos didácticos de la traducción tal y como se enseña en una Escuela de Traductores son de distinto orden.

En primer lugar no se puede enseñar traducción sin ofrecer un modelo que explique el proceso de esta actividad. Y diferentes son los modelos aplicables. El que nosotros hemos escogido, fundamentalmente por su claridad y por tanto su adecuación al medio pedagógico es el modelo de la teoría alemana del escopo (*Skopostheorie* de Hans J. Vermeer, presentado por primera vez como base de una teoría general de la traducción en Reiß y Vermeer 1984).

La traducción es, desde esta perspectiva marcadamente sociológica, una acción compleja de comunicación intercultural, un proceso de transferencia intercultural que engloba la transferencia lingüística. En palabras del propio Vermeer:

Human interaction (including translation as its subcategory) is determined by its purpose (scopos), and therefore is a function of its purpose (TrI) = f(Sc). ... The purpose can be described as a function of the recipient: Sc = f(R). (1983: 54 cit. en Nord 1991)

Como toda acción por definición persigue una finalidad (o *escopo*) concreta que se define en función del receptor, el texto origen de la traducción tendrá un escopo en la cultura origen que no tiene por qué ser el mismo que el que persiga el texto meta o traducción en la cultura meta. Cuando el escopo se mantiene constante entre el texto origen y el texto meta se considera que existe una relación de *equivalencia* entre ambos, si la función varía se considerará que existe *adecuación*.

Las implicaciones didácticas de este planteamiento son muy amplias:

1. El texto en clase no sólo debe presentarse completo sino que tendrá que ir acompañado de un encargo de traducción. Este encargo consiste en una explicación de la situación en la que el cliente está solicitando ese trabajo de traducción y con qué finalidad. De esta manera el traductor/alumno establece el escopo del texto meta y el del texto origen y si ambos son compatibles afirmará que la traducción es posible y por tanto podrá iniciarse la producción del texto meta tras un análisis específico de los factores externos e internos del texto origen.

2. Los textos que se proponen en clase son textos de tipo pragmático, es decir no específicamente literarios, porque son los que dominan cuantitativamente en el mercado de la traducción. A ser posible se utilizan textos que realmente han sido objeto de una traducción profesional. Muchas veces estos textos están mal escritos, circunstancia que se aprovecha para demostrar al alumno que este tipo de textos no es tan *sagrado* como él cree.

3. Para conseguir un nivel de calidad profesional en el ejercicio de la traducción está mayoritariamente aceptado que hay que traducir hacia la lengua materna de uno. Por ello, la asignatura de traducción inversa B, centra más su atención en los problemas de traducción que en la consecución de una competencia similar a la nativa en lengua B.

4. Las competencias necesarias para traducir profesionalmente incluyen:

a) y b) *las competencias lingüística y cultural*, que se tratarán en las asignaturas de lengua A (materna), lengua y cultura B (primera lengua extranjera) y lengua y cultura C (segunda lengua extranjera) de la licenciatura.

Pero fundamentalmente se tratará de desarrollar

c) *la competencia textual*, en una asignatura de estilística contrastiva;

d) *la competencia temática*, que se practica en las clases de traducción, completada con la asignatura de documentación y la de terminología.

e) *la competencia traductiva* que consistirá en aplicar correctamente los principios de traducción que se derivan de la teoría integrando las competencias anteriores.

El aprendizaje de todas ellas debe estar enfocado de tal forma que permita al traductor una vez inmerso en el mundo del trabajo aumentar sus capacidades en cada competencia de manera autónoma.

5. Por último y a la hora de juzgar una traducción, el profesor, en un alarde de ficción didáctica, adopta el papel del cliente más exigente. Decide si el trabajo del traductor/alumno es de suficiente calidad como para solicitar sus servicios o no, con lo que los fallos no se puntuarán en función del su origen *\_un fallo de comprensión o un error de máquina\_* sino en función de la gravedad de sus repercusiones en el proceso de comunicación.

Estos son, a grandes rasgos los planteamientos didácticos empleados en la enseñanza de la traducción profesional en una Escuela de Traductores según una de las concepciones de la traducción posibles.

La diferencia fundamental entre esta pedagogía de la traducción y la traducción pedagógica es la diferente finalidad que persiguen o dicho de otro modo *su diferente escopo*: una enfoca la traducción como *fin* en sí mismo del aprendizaje, la otra la emplea como *medio* para conseguir su objetivo: el aprendizaje de las lenguas modernas.

## NOTAS

1. Aunque existan asignaturas específicas de traducción en algunos segundos ciclos de Filología como en la Facultad de Filología Inglesa de León.
2. Como la Facultad de Filología Inglesa de León y la Universidad Jaume Primer de Castellón.
3. Nos referimos a la teoría interpretativa propugnada por los investigadores de la Escuela Superior de Intérpretes y Traductores de París, centro en el que Lavault realizó la tesis doctoral cuyas conclusiones expone en su libro de 1985.
4. Cf. Villoria Andreu 1989: 295-297.

## BIBLIOGRAFÍA

- BESSE, Henri 1991. "Des usages de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes ou étrangères" in *Actas del Primer Coloquio Internacional de Traductología*. Valencia 2, 3, 4 de mayo de 1989. Valencia, 15-20.
- GALISSON, Robert 1980. *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE international.
- LADMIRAL, Jean-René 1972. "La traduction dans l'institution pédagogique" in *Langages* 28. Paris: Didier-Larousse, 9-39.
- LADMIRAL, Jean-René 1979. *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris: Payot.
- LAVAUULT, Elisabeth 1985. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris: Didier Érudition.
- LAVAUULT, Elisabeth 1987. "Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction?" in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial: "Retour à la traduction", Paris: Hachette, 119-127.
- NORD, Christiane 1991. "Scopos, loyalty and translational conventions" in *Target* 3:1, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 91-109.
- REIß, Katerina y Hans J. VERMEER 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- VILLORA ANDRÉU, Secundino 1989. "La traducción en la enseñanza del inglés en el Bachillerato" in *Actas XI Congreso AEDEAN: translation across cultures: la traducción entre el mundo hispánico y anglosajón: relaciones lingüísticas, culturales y literarias*. León, 16-19 de diciembre de 1987. Secretariado de Publicaciones: León.