

Evolución de los enfoques en didáctica de la traducción

Evolution of approaches in translation didactics

Lic. Yunet Mendez Caballero. Profesor instructor, Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana, La Habana, Cuba

Correo: ymendez@flex.uh.cu ; yunetmendez3@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6215-8589>

Recibido: diciembre de 2020

Aprobado: septiembre de 2021

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar la evolución de la didáctica de la traducción, y más específicamente, de los diferentes enfoques que se han aplicado en la clase de traducción. Se realiza un análisis de las modificaciones que ha sufrido la didáctica de la traducción en su paso desde enfoques transmisionistas y centrados en el resultado de la traducción, hasta los enfoques orientados hacia el proceso y centrados en el estudiante. Se muestran, por tanto, cuáles son las tendencias por las que ha transitado la enseñanza de la traducción y las que actualmente gozan de mayor popularidad y aceptación.

Palabras clave: Didáctica de la traducción, evolución, enfoques.

Abstract

The objective of this article is to present the evolution of the didactics of translation, and more specifically, the different approaches that have been used in the translation's class. It analyses the modifications suffered by the didactics of translation on its way from transmissionist, product-oriented approaches to process-oriented, student-centred approaches. It therefore shows what are the trends in translation teaching and those currently enjoying the greatest popularity and acceptance.

Keywords: Didactics of translation, evolution, approaches.

Introducción

La traducción ha estado presente en nuestra sociedad por muchísimos años. Sin embargo, las investigaciones acerca de cómo enseñar a traducir son relativamente recientes. Luego de que la Traductología surgiera como una disciplina independiente en la segunda mitad del siglo XX, se produjo un auge de las investigaciones teóricas acerca de la traducción. Las propuestas didácticas, en cambio, comenzaron a sucederse a partir de la década de los años 1970 y se han ido incrementando con el cambio de siglo.

El objetivo de este artículo es mostrar la evolución de los enfoques propuestos para la enseñanza de la traducción escrita y esbozar brevemente en qué consiste cada uno de ellos.



Desarrollo

Inicialmente, la enseñanza de la traducción escrita se limitaba a escoger textos sin criterios de selección claros, o en traducciones que incluían anotaciones o comentarios en las que solo se hacía referencia a elementos lingüísticos. Posteriormente se comenzó a enseñar a traducir a través de los estudios contrastivos. Estos estudios comparativos entre lenguas, característicos de las Estilísticas comparadas, introdujeron consideraciones acerca del funcionamiento de los textos a partir de elementos como la cohesión, la coherencia, las tipologías textuales, y si bien es cierto que aportaron consideraciones valiosas acerca del trabajo con los diferentes tipos de textos, no concebían, por ejemplo, el diseño de objetivos de la asignatura, u otros aspectos que son de gran importancia para la enseñanza de la traducción. La didáctica de la traducción consistía entonces en el análisis del resultado de la traducción, en la identificación de errores; el profesor tenía un claro rol central en el que su función era transmitir conocimientos.

Enfoque orientado al proceso

Sin embargo, posteriormente la didáctica de la traducción comienza a cambiar y uno de los pioneros en resaltar la importancia de aplicar principios didácticos en la clase de traducción fue Delisle (1980). Con su propuesta para un curso introductorio para la traducción con la combinación de lenguas inglés-francés, este autor presentó una serie de objetivos educativos que consideraba eran de suma importancia para la clase de traducción.

A decir de Delisle (1998, citado en Gambier, van Doorslaer, 2010, p. 390), cuando se formulan objetivos se facilita la comunicación entre estudiantes y profesores, se facilita también la selección de herramientas educativas, además de que se pueden sugerir diferentes actividades en clase.

En la década de los años 1970 y 1980 surgieron también en Alemania nuevas propuestas para aplicar en la clase de traducción. Podemos mencionar la contribución de Christiane Nord (1989/1991). Esta autora nos ofrece una teoría funcionalista para aplicar en la clase de traducción, en la que defiende que la enseñanza de la traducción debe simular la práctica profesional a través de la utilización de encargos de traducción que reflejen la realidad del mundo laboral. Esta autora hace hincapié en que se debe prestar atención a los factores externos e internos de los textos, a la vez que ofrece materiales, textos y actividades de clase, que propician que la clase de traducción no esté enfocada solamente en el producto de la traducción, sino que el proceso de traducción gana en relevancia.

Otro autor que defiende el enfoque orientado al proceso es Gile (1995). Al respecto expresó:

The idea is that in the classroom, trainers should focus on the Translation process, not on the end product. More specifically, rather than giving students texts to translate or speeches to interpret, commenting on the Translations produced by saying what is “right” and what is “wrong”, suggesting appropriate solutions and counting on the accumulation of such indications to guide trainees up the learning curve, in the process-oriented approach, trainers attempt to identify problems in the process followed by the students, raise their awareness of problems and suggest good Translation principles, methods, and procedure. (Gile, 1995, p.14)

Para Gile (1995) el enfoque orientado al proceso les permite a los estudiantes centrarse no en los errores o aciertos de sus traducciones, sino en el proceso, en cómo trabajar. El estudiante pasa a ser un sujeto más activo, ya que toma decisiones acerca de cómo resolver los problemas de traducción que identifica, las estrategias de traducción que debe seguir, si el texto cumple con el encargo de traducción. De acuerdo con Gile (1995) este enfoque es apropiado para los momentos iniciales de la formación como traductores, ya que ayuda a que los estudiantes se centren en cómo abordar una traducción, en el proceso de traducir.



Enfoque por tareas

A finales del siglo pasado comenzó a aplicarse en la clase de traducción un enfoque que ya se había utilizado por años en la clase de lenguas extranjeras: la enseñanza basada en tareas. Ejemplos de autores que han aplicado este enfoque en didáctica de la traducción son Hurtado (1999) y González Davies (2003, 2004). Hurtado (2001, p. 167) definió la tarea de traducción como “una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, estructura y secuencia de trabajo”.

Para la aplicación del enfoque por tareas en la enseñanza de la traducción, Hurtado (1999) se apoya en Nunan (1989/1996) y coincide con este al plantear que surge una imbricación de todos los componentes: los objetivos, la dinámica para la realización de las tareas (ya sea en grupo, por parejas, dentro o fuera del aula), los materiales que dan inicio a las tareas (una carta, un artículo, entre otros), las actividades que componen las tareas, el papel del profesor y los estudiantes.

En el enfoque por tareas tanto el profesor como los estudiantes adquieren nuevos roles. Los estudiantes asumen una participación más activa, con mayores responsabilidades, que les permite tomar decisiones; el profesor, por su parte, ya no es solo un ente transmisor de conocimientos, sino que se convierte en estructurador, un animador en el proceso de enseñanza.

Este enfoque permite la colaboración entre el profesor y los estudiantes y además, de acuerdo con González Davies (2004, p. 23), las tareas contribuyen a que se practiquen y exploren tanto el conocimiento procesual (know how) como el declarativo (know what).

Hurtado (2005) defiende que en este enfoque, a través del trabajo con tareas posibilitadoras (pedagógicas) hasta las tareas finales (la traducción de un texto determinado) se prepara a los estudiantes, se consigue una pedagogía centrada en los procesos, el estudiante aprende mientras realiza las tareas y aprende a lidiar con problemas y a solucionarlos. Por consiguiente, el estudiante se vuelve más consciente de su propio aprendizaje y gana en autonomía.

Enfoque por proyectos

Otro enfoque en didáctica de la traducción y que ha estado muy relacionado con el enfoque por tareas, es el enfoque por proyectos de traducción. De acuerdo con Kelly (2005) estos dos enfoques son complementarios, se puede comenzar trabajando con un enfoque por tareas para ir desarrollando la autonomía de los estudiantes, y al haber alcanzado cierto nivel de autonomía, se puede avanzar al enfoque por proyectos.

En el caso del aprendizaje basado en proyectos, el estudiante “tiene que desarrollar productos más complejos y generalmente reales, por lo cual se adecua mejor a los niveles avanzados” (Galán-Mañas, 2007, p. 32).

El aprendizaje basado en proyectos, a decir de Valero y Navarro (2008), es el aprendizaje que se produce como resultado del esfuerzo que hacen los alumnos para desarrollar un proyecto. En este enfoque los estudiantes son divididos en grupos a los que se les asignan los proyectos que deben desarrollar. Generalmente se orientan los proyectos a inicios del curso, aunque se pueden realizar más, estableciendo un plazo de 3 a 4 semanas para la resolución de cada uno.

En este enfoque los propios estudiantes serán los responsables de buscar información, asignar y distribuir las tareas dentro de cada grupo; además, el éxito de cada miembro depende del éxito del grupo, ya que la calificación será la misma para todos sus integrantes.

Este enfoque propicia la recreación de situaciones reales de la vida laboral de los traductores y por lo tanto prepara a los estudiantes para el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades y la autonomía en la realización de tareas.



Enfoque colaborativo. El constructivismo social

El constructivismo social como la base para un enfoque colaborativo en la enseñanza de la traducción tiene a Kiraly (2000) como máximo exponente. El constructivismo social defiende la idea de que se es más efectivo en la formación de traductores si los estudiantes lidian desde el inicio con proyectos de traducción lo más realistas posibles, y en los que estén rodeados de miembros de la comunidad de traductores a la que aspiran ingresar. Lo importante según Kiraly (2000) es que siempre que sea posible, se realicen actividades que cumplan con la realidad de un traductor profesional. Por lo tanto, es importante que los proyectos se realicen en grupo, que tengan fecha límite de entrega, estén dirigidos a un público real, que haya exigencias de calidad, especificaciones acerca del formato, etc.

Sobre este enfoque expresó Kiraly (2000, p. 60): “rather than attempting to build up students’ translation-related skills and knowledge atomistically in simulated exercises prior to translation practice, it would be much more constructive to start each pedagogical event with a highly realistic, and if possible genuine, translation project”.

En este enfoque se aspira a que los estudiantes participen en cada momento del proceso, o sea, la revisión, búsqueda de información en bibliotecas o en el internet, análisis del trabajo de otros estudiantes, la edición, entre otros aspectos.

A decir de Clavijo (2008), en este enfoque es esencial el trabajo en grupos, las clases pueden ser en forma de talleres en los que los problemas se solucionan a partir de los aportes de todos sus miembros y se construye el conocimiento a través de la discusión de los problemas y la búsqueda de soluciones en conjunto.

Este enfoque, por sus características, es más adecuado para los niveles más avanzados de la formación de traductores, ya que se necesita que los estudiantes hayan desarrollado ciertas habilidades previas antes de enfrentarse a proyectos como los que se aspira con este enfoque.

Enfoque por competencias

Otro de los enfoques en didáctica de la traducción ha sido el enfoque por competencias. Este enfoque no es exclusivo del proceso enseñanza-aprendizaje de la traducción, sino que ya ha encontrado su uso en otras ramas del saber.

La enseñanza basada en competencias realiza una distinción entre competencias genéricas y competencias específicas. Las genéricas son esenciales en el perfil profesional y formativo de todas o la mayoría de las carreras. Las competencias específicas, en cambio, son propias de un perfil concreto, por ejemplo, el de un traductor.

De acuerdo con González y Wagenaar (2003, p. 81-84), entre las competencias genéricas podemos encontrar las siguientes:

Instrumentales:

- Comunicación oral y escrita en la lengua materna
- Conocimiento de un segundo idioma
- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Habilidades básicas informáticas
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones, etc.



Interpersonales

- Capacidad de crítica y autocrítica
- Trabajo en grupo
- Habilidad para trabajar en grupos interdisciplinarios
- Habilidad para trabajar en un contexto internacional, etc.

Sistémicas

- Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica
- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprendizaje
- Liderazgo
- Capacidad para generar nuevas ideas
- Entendimiento de culturas y costumbres de otros países
- Voluntad de éxito, etc.

En cuanto a las competencias específicas del traductor, han sido numerosas las investigaciones al respecto, así como las denominaciones utilizadas para ello: habilidad en la traducción, competencia del traductor, habilidades de traducción, etc. No obstante, el término más utilizado es competencia traductora.

Una de las primeras definiciones la ofreció Bell (1991, p. 43, citado en Gambier, van Doorslaer, 2010, p. 57): “Knowledge and skills the translator must possess in order to carry it (the translation process) out”.

El grupo PACTE también ha dedicado varios años al estudio de la competencia traductora y su adquisición. Sobre la competencia traductora explica PACTE (2005, p. 2):

is considered to be the underlying knowledge system needed to translate and has four distinctive characteristics: (1) it is expert knowledge and not possessed by all bilinguals; (2) it is basically procedural knowledge (and not declarative); (3) it is made up of various interrelated sub-competencies; (4) the strategic component is very important, as it is in all procedural knowledge.

El modelo propuesto por este grupo consta de 5 subcompetencias y de componentes psicofisiológicos: subcompetencia bilingüe (conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y gramático-léxicos en cada idioma); subcompetencia extralingüística (conocimiento enciclopédico, temático y bicultural); subcompetencia sobre conocimientos sobre la traducción (principios que guían la traducción y la profesión de traductor, o sea, los procesos, los métodos, los tipos de encargos de traducción, los usuarios de las traducciones); subcompetencia instrumental (conocimientos asociados al empleo de las fuentes y las tecnologías de la información aplicadas a la traducción) y la subcompetencia estratégica.

PACTE (2005) considera que la subcompetencia estratégica es de suma importancia, ya que interviene en el proceso de traducción, evalúa los resultados parciales obtenidos y activa las diferentes subcompetencias para compensar las deficiencias, identificar los problemas de traducción y resolverlos.

El enfoque por competencias en la enseñanza de la traducción ha ganado auge en los últimos años también a raíz del Proceso de Bolonia y el surgimiento en 1999 del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un ámbito de organización de las universidades que se inició en 1999 con el Proceso de Bolonia y que persigue armonizar los diferentes sistemas



educativos en la Unión Europea, facilitar el intercambio entre los estudiantes, establecer un sistema de créditos transferibles y acumulables (ECTS), adoptar un sistema basado en tres ciclos de estudios, entre otros aspectos. Esto ha traído consigo que los planes de estudios se han modificado para orientarlos más hacia el mercado laboral y la enseñanza se ha centrado más en el estudiante.

Con el propósito de alcanzar tales objetivos, el Grupo de Expertos del proyecto European Master's in Translation (en lo adelante, EMT) elaboró en el 2009 un marco referencial que presenta una lista de las competencias que todo traductor altamente calificado debe adquirir durante sus estudios.

El Grupo de Expertos del EMT actualizó en 2017 su marco referencial, que estará vigente desde 2018 a 2024 y que incluye las competencias y habilidades claves que debe adquirir todo graduado de traducción. Primeramente se hace una distinción entre habilidades y competencias:

Skill: “means the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems” (cf. EMT Competence Framework-2017).

Competence: “means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/ or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development” (cf. EMT Competence Framework-2017).

En cuanto a las competencias, el EMT presentó las conocidas como ruedas de la competencia; en ellas establece cinco áreas principales: Lenguaje y cultura, traslación, tecnología, personal e interpersonal, prestación de servicios.

La competencia en lenguaje y cultura comprende todo el conocimiento lingüístico, sociolingüístico, cultural y transcultural, así como las habilidades que constituyen la base para una competencia traductora avanzada. Se pretende, por lo tanto, que para acceder a cualquier curso de traducción EMT se debe tener un nivel de competencia C1 en al menos dos idiomas.

En el caso de la competencia en traslación, el EMT plantea que se debe entender no solo como la transferencia de sentido entre dos idiomas, sino también como las competencias estratégicas, metodológicas y temáticas que se necesitan antes, durante y después de dicha transferencia. Aquí resulta importante saber los diferentes tipos de traducción, poseer la habilidad de interactuar con la traducción automatizada, entre otros aspectos.

La competencia en tecnología consiste en poseer los conocimientos y habilidades para implementar en el proceso de traducción las tecnologías para la traducción del presente y del futuro.

La competencia personal e interpersonal incluye las habilidades genéricas, a menudo llamadas “habilidades blandas”, que mejoran la adaptabilidad y empleabilidad de los graduados. Entre ellas encontramos la habilidad para planificar y manejar el tiempo, el estrés y la carga de trabajo, cumplir con los plazos de tiempo, las instrucciones y especificaciones, trabajar en equipo, utilizar adecuadamente las redes sociales para propósitos laborales, entre otras.

La competencia de prestación de servicios hace referencia a la prestación de servicios de traducción o de servicios lingüísticos en general en un contexto profesional. Esto abarca desde cumplir con los requerimientos del mercado, buscar nuevos clientes a través de estrategias de mercadotecnia, negociar con los clientes los plazos de entrega, las condiciones, las responsabilidades, hasta analizar críticamente los servicios lingüísticos y sugerir estrategias de mejora.

A partir de este marco referencial y de las competencias definidas por el EMT se han ajustado entonces los planes de estudio de las universidades para propiciar la formación de los estudiantes a partir de las competencias que deben adquirir y que de esa forma, estén mejor preparados para insertarse en el mercado laboral.



Conclusiones

La didáctica de la traducción ha ido evolucionando desde que se iniciaron los estudios y propuestas al respecto desde finales del siglo pasado. Inicialmente los enfoques para la enseñanza de la traducción estaban centrados en la figura del profesor como transmisor de conocimientos, pero paulatinamente surgieron otras propuestas en las que se les fue dando mayor participación y autonomía a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Entonces se comenzó a prestar atención no solo al producto de la traducción, sino al proceso en general, y el profesor pasó a ser un facilitador, animador en el aula de traducción. A través de tareas o proyectos, con un enfoque socio-constructivista o por competencias, la enseñanza de la traducción se ha enriquecido y se ha ido perfilando para favorecer la mejor inserción de los graduados en el mercado laboral. No podemos decir que haya un enfoque mejor que otro. Todos tienen aportes valiosos. Solo resta entonces por parte de los centros formadores de traductores, o más específicamente, por parte de los profesores, escoger el enfoque que más se adecue a los objetivos de formación que se persiguen y preparar a los futuros traductores para que adquieran la competencia traductora que necesitan para su vida profesional.

Referencias Bibliográficas

- Bell, R. (1991). *Translation and translating*. London: Longman.
- Clavijo, B. (2008). *Babel en las empresas colombianas. Una mirada actual de la traducción*. Universidad EAN.
- Delisle, J. (1980). *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*, Cahiers de Traductologie 2, Éditions de l'Université d'Ottawa (Translation: an interpretative approach, Ottawa, University Press, 1988).
- Delisle, J. (1998). *Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction*, en I. García Izquierdo y J. Verdegal (eds.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Col. *Estudis sobre la traducció* 5, Universitat Jaume I.
- EMT-Competence Framework 2017. Disponible en:
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf
- Galán-Mañas, A. (2007). *La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español*. *Íkala*. 2007, pp. 27-57.
- Gambier, Y y van Doorslaer, L. (2010). *Handbook of translation studies*. Volume 1. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- González Davies, M. (2003). *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Hurtado, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya S. A.).



- Hurtado, A (2005). A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos”. Em: Pagano, A.; Magalães, C.; Alves, F... [eds] Competência em tradução. Cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG. 19-57
- Kelly, D. (2005). A Handbook for Translator Trainers. Manchester: St Jerome.
- Kiraly, D. (2000). A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice. Manchester: St Jerome.
- Nord, Ch. (1989). Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. Heidelberg, J. Groos Verlag (Text analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a model for Translation-Oriented Text Analysis. Amsterdam, Rodopi, 1991).
- Nunan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge University Press (El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge University Press, 1996).
- PACTE, (2005): Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. Disponible en:
https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2005/137444/meta_a2005v50n2p609.pdf
- Valero, M y Navarro, J (2008). Capítulo 9: “La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos” en García-Sevilla, J. (Coord.) (2008). El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.

Declaración de conflicto de interés y conflictos éticos

La autora declara que este manuscrito es original, no contiene elementos clasificados ni restringidos para su divulgación ni para la institución en la que se realizó y no ha sido publicado con anterioridad, ni está siendo sometido a la valoración de otra editorial.

Es responsables del contenido recogido en el artículo y en él no existen plagios, conflictos de interés ni éticos.

Contribuciones de los autores

Yunet Mendez Caballero: redacción del artículo, fundamentos teóricos, revisión de todo el contenido y tratamiento informático.

