

POR UNA RENOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES: REVISIÓN DE ALGUNOS DE LOS CONCEPTOS SOBRE LOS QUE BASA EL ACTUAL SISTEMA SU ESTRUCTURA Y CONTENIDOS¹

Roberto Mayoral

Sendebarr, 12, 2001: 311-36

1. Introducción

Ha transcurrido ya una década desde que se aprobaron las directrices generales del plan de estudios de la Licenciatura de Traducción e Interpretación en España y dos décadas desde la implantación anterior de la Diplomatura en Traducción e Interpretación. Los planes de estudio y los contenidos de sus materias han dependido necesariamente en gran medida de las concepciones imperantes en cada periodo sobre la traducción, sobre la relación entre la traducción y otras disciplinas, sobre el lenguaje, etc. El tiempo transcurrido impone una revisión a la luz de los cambios experimentados en el saber durante este tiempo y de nuestra experiencia en la aplicación práctica de los planes y las materias. De unos estudios basados en concepciones comparativistas y equivalencistas sobre la traducción hemos pasado a concepciones más avanzadas basadas en lo que la práctica profesional de la traducción y los enfoques cognitivos nos enseñan; de una concepción de supremacía de la teoría sobre la práctica se abre camino una postura menos academicista; de una concepción cientifista sobre los estudios de traducción parecemos vislumbrar un futuro más apoyado en concepciones tecnológicas (Mayoral: 2001); de una concepción de la terminología estrecha se ha pasado a otra concepción descriptiva y comunicativa que ensancha su ámbito y posibilidades; de una dependencia del estudio de la traducción respecto a las tipologías de los textos nos abrimos paso hacia enfoques más productivos basados en la problemática específica de la traducción... La situación actual nos parece de confusión provocada por la coexistencia conflictiva de conceptos teóricos obsoletos y de criterios profesionales que se implantan rápidamente. El resultado es un fuerte solapamiento y repetición de contenidos entre diferentes unidades curriculares: nuestros estudios de traducción tienen en general un nivel muy elevado de redundancia en los contenidos entre las asignaturas teóricas y las prácticas, las de traducción directa y las de inversa, las de traducción con la lengua B y

con la lengua C, entre las de traducción e interpretación, entre las de contenido lingüístico y las de contenido traductológico, entre la de Traductología y la de Lingüística Aplicada a la Traducción, entre las de traducción y las de documentación, informática o terminología, entre las de informática, documentación y terminología entre sí... La práctica en la formación de traductores desborda unos cauces que ya no le resultan adecuados ni para sus objetivos actuales ni para su desarrollo futuro. De aquí la revisión que proponemos.

2. Traducción general frente a traducción especializada; el tema

Traducción general es una categoría que se define de maneras diferentes dependiendo de las situaciones. El perfil que le asigna el plan de estudios de la licenciatura de la Universidad de Granada es «Análisis de textos no especializados. Traducción General A-B y B-A». Parece ser que la traducción general debiera definirse en relación a la traducción especializada, pero el perfil de ésta última tampoco nos lleva muy lejos: «Traducción B-A y A-B de textos especializados, con aplicación de bases teóricas, terminología y documentación». Los problemas de definición parecen proceder de que esta definición se basa en el tipo de textos que se traducen, y las categorías de textos generales y textos especializados tampoco están bien definidas. El único marco de referencia claro que tenemos es un marco administrativo: la traducción especializada en el plan de estudios es la científica, la técnica, la económica y la jurídica; independientemente de la dificultad de definir estas categorías, sería absurdo en todo caso interpretar que la intención del plan de estudios es la incluir bajo «traducción general» a todas las demás modalidades de traducción escrita.

Hasta hace no mucho se venía aceptando de forma generalizada que un texto especializado es el que sirve de instrumento a la comunicación entre especialistas sobre temas de su especialidad. Según estas coordenadas se definían también las terminologías y los lenguajes de especialidad. El avance en el estudio de este tipo de comunicación ha modificado los esquemas al incorporar la variación como un fenómeno que se produce también en la comunicación especializada. Así (Mayoral, 1999: 110):

En todo caso parece que la perspectiva más clarificadora y la más útil de todas puede ser la que parte de la comunicación de información especializada, comunicación que puede tener como **protagonistas** a combinaciones diversas (especialista a especialista, especialista a político, especialista a lego, especialista a comprador, especialista a usuario); estos tipos de situación comunicativa se realizan a través de los **vehículos** más adecuados (revista especializada, manual, folleto de instrucciones para usuario, informe, etc.), a los que corresponden **géneros** más adecuados (artículo científico, abstract, ensayo, artículo de divulgación, etc.) y **formatos** que les resultan más propios, y la intersección de los parámetros de interlocutores, vehículo, género y formato con el tema sobre el que gira el evento comunicativo determina la terminología (y la fraseología) a utilizar.

También se pueden encontrar en la literatura especializada otros tipos de variantes como las dialectales, las idiolectales, etc. Asimismo se observa cierta ósmosis entre la lengua general y las lenguas de especialidad (Mayoral, 1997 [1992]: 218):

La lengua de especialidad y la lengua general muestran ósmosis en ambos sentidos, esta ósmosis se manifiesta asimismo entre las lenguas correspondientes a varios campos especializados.

Los conceptos especializados son utilizados en la comunicación tanto por legos como por especialistas. La comunicación de conceptos especializados se da entre todas las diferentes combinaciones de interlocutores que se pueden establecer según diferentes niveles de especialización. La terminología aparece en numerosos y muy diversos tipos de publicaciones dependiendo de quiénes son los protagonistas en la comunicación.

No nos sirve por tanto, por demasiado imprecisa, la definición que establece que textos generales son los que hablan de experiencias de la vida común con palabras que todo el mundo usa y que textos especializados son los que hablan de conceptos familiares sólo a los especialistas con palabras que sólo usan los especialistas de esos temas. Prácticamente cualquier tema especializado es tratado por no especialistas en situaciones de comunicación no especializada (economía, medicina, electrónica, ingeniería, etc.), al tiempo que se puede constatar de forma constante la presencia en la comunicación especializada de elementos que se considerarían más propios de la comunicación no especializada (metáforas, variación, efectos estéticos, funciones expresiva y vocativa, etc.). Esta situación tiende a potenciarse conforme la cultura general de los ciudadanos incorpora más elementos especializados.

Dentro de los diferentes niveles o estratos de la comunicación especializada, parece sensato pensar que habría que reservar para la traducción especializada aquel en el que el emisor y el destinatario son especialistas en el tema; también parece claro que

aquellos casos de comunicación entre no especialistas sobre temas no especializados o sobre temas especializados debe reservarse a la traducción general. Las situaciones de traducción mal definidas desde el punto de vista de estas categorías previas serían aquellas en las que un especialista se dirige a un destinatario no especialista o aquellas situaciones en las que un mediador del conocimiento especializado (periodista, divulgador, profesor, vendedor, publicista, fabricante, político, documentalista, redactor, traductor) se dirige a un consumidor o destinatario no especialista. Un texto de divulgación puede ser traducido en traducción general o en traducción especializada; un artículo periodístico sobre un tema científico puede ser traducido en ambos cursos, un ensayo de historia también. La especialización es pues una compleja cuestión de grado que depende de factores múltiples como los interlocutores, el vehículo de comunicación, el género, etc., y no sólo del tema. En relación a un mismo tema podemos encontrar enunciados con niveles muy diferentes de especialización.

Jean Delisle (1980: 22-34) se inclina por comenzar la enseñanza de la traducción con lo que denomina «textos pragmáticos». Esta categoría se establece mediante la exclusión de los textos científicos, de los textos técnicos, de los textos muy especializados y de los textos literarios a fin de simplificar al máximo las modalidades de realización de la actividad traductora». Los tipos restantes (artículos de prensa, correspondencia general, folletos explicativos no técnicos, la documentación turística, los informes y documentos oficiales, etc.) serán los textos pragmáticos, que «sirven esencialmente para vehicular una información y en los cuales el aspecto estético no es el más importante».

Algunos enseñantes proponen trabajar con «textos periodísticos». Esta categoría de textos periodísticos no resulta operativa pues en ella pueden estar comprendidos textos de tipos muy diferentes, con problemas de traducción muy distintos (opinión, información, literarios, publicitarios, científicos, etc.). Si lo que se pretende es huir de la especialización utilizando vehículos de amplia difusión como los periódicos diarios, se suele incurrir en una selección de textos con contenidos en la cultura e instituciones extranjeras de origen que resultan muy poco familiares o totalmente desconocidos para el lector español y para el traductor, y la corrección de las traducciones de los alumnos se convierte más en una evaluación de sus conocimientos culturales que en una evaluación de su capacidad para resolver problemas de traducción en general; si lo que

se pretendía es huir de los vocabularios especializados, se termina convirtiendo en el núcleo de la evaluación el desconocimiento por parte del alumno de términos institucionales muy raros o de la jerga periodística más moderna y más efímera en el país de origen.

El criterio de los tipos de texto no parece resultar por tanto muy eficaz (especialmente cuando no existe una tipología textual universalmente aceptada por los estudiosos, profesionales y profesores de traducción). De hecho, diferentes enseñantes utilizan tipos de textos diferentes en sus cursos de traducción general (textos pragmáticos de Delisle, textos literarios, combinación de diferentes tipos de textos).

. Las categorías con las que trabaja la tipología de los textos son de extracción diversa (crítica literaria, análisis del discurso, géneros periodísticos, consuetudinarias) y cuentan con varios problemas. Además de su solapamiento (podemos estarnos refiriendo a un mismo texto simultáneamente como «texto general», «literario», «expresivo», «editorial» o relativo a los libros o «periodístico»), cada una de estas categorías está mal definida incluso dentro de su mismo campo. El concepto de «texto literario» es objeto de fuerte y eterna polémica y no hay consenso sobre su definición, lo mismo que ocurre para «texto jurídico» y ambas categorías pueden incluir textos cuya traducción exija planteamientos muy diferentes. Una buena parte de los textos mercantiles abordados dentro de los bloques de traducción económica se podrían tratar en el bloque de traducción jurídica y, en la práctica, ambos bloques tienen un grado elevado de solapamiento. Parece, pues, razonable abordar la enseñanza de la traducción no desde tipologías adoptadas sino desde problemas específicos o presentes en cada texto y dar una caracterización individual a cada texto concreto. Esto choca con la imposición administrativa de los perfiles y denominaciones de las materias y asignaturas, que fuerza de alguna manera los contenidos didácticos imponiendo una ordenación mixta por nivel de especialización (traducción general, traducción especializada) y por temas (jurídico, económico, científico, técnico), cuyos contenidos se resuelven normalmente por decisiones individuales de los profesores encargados de los diferentes bloques con un grado de coordinación insuficiente entre sí. La aceptación de una tipología por todo el mundo de la traducción resultaría útil en cuanto a la homogeneización de contenidos y de criterios, pero seguiría sin producir resultados formativos idóneos. Se puede afirmar, en general, que la tipología de modalidades de

traducción a la que se refieren los planes de estudio (general, especializada, económica, jurídica, científica, técnica, literaria en otras universidades) deriva exclusivamente de una tipología determinada de los textos y que estas tipologías no describen con exactitud las situaciones profesionales de traducción ni los textos que en ellas se traducen; en nuestra opinión, hay una servidumbre excesiva en las tipologías aludidas respecto al tema, fruto de concepciones distorsionadas y ya atrasadas sobre lo que es la especialización tanto en la traducción como en la comunicación y el lenguaje.

Sustituir el criterio de la especialización por el de la función del texto no ayuda a resolver el problema, dada la multifuncionalidad de los textos y el hecho de que no es posible concebir una función en sí, inherente, de un texto, fuera del contexto comunicativo en que se ha producido o se va a producir; reservar uno o varios tipos de función dominante para cada uno de los niveles de traducción general o especializada nos limitaría mucho en nuestras posibilidades, dado que muchos aspectos a tratar en los cursos son independientes de la función dominante y que la denominación de los cursos nos llevaría inevitablemente a asimilar nivel de especialización con función, lo cual no es correcto. Dependiendo de los enfoques, una parte de los cursos actuales de traducción general se centra preferentemente en textos con función predominante informativa (noticias periodísticas) en tanto que otra parte de estos cursos se centra preferentemente en textos con función predominante expresiva (periodísticos de opinión, literarios).

En realidad, los textos utilizados en la formación deberían ser considerados herramientas de trabajo y no fines que contribuyen a definir los objetivos del curso de traducción. Desde este punto de vista, lo que hay que preguntarse en primer lugar a la hora de definir el curso no es qué tipo de textos se van a traducir sino qué problemas se quiere enseñar a resolver. Así, debemos plantearnos en primer lugar los objetivos didácticos del curso.

En el diseño de un curso de traducción se debería ser siempre especialmente cuidadoso con no confundir elementos pertenecientes a niveles diferentes de análisis, todos ellos a considerar:

- Las habilidades y recursos profesionales a adquirir y desarrollar (por ejemplo, la mediación lingüística).

- ❑ Los elementos pedagógicos que ayudan a adquirir las habilidades y los conocimientos (por ejemplo, los textos y las tareas).
- ❑ Los elementos teóricos que contribuyen a la adquisición de las habilidades y los conocimientos (por ejemplo, el análisis de discurso).
- ❑ Los elementos administrativos en los que se desarrollan las actividades docentes (por ejemplo, las asignaturas).

La confusión de planos es fácil cuando se parte de la idea de una relación biunívoca entre los elementos pertenecientes a diferentes planos y/o de una jerarquía entre los planos (por ejemplo cuando se subordina la docencia a la teoría). Existen ciertas correspondencias entre elementos de los diferentes planos, pero los correlatos son en gran medida parciales (por ejemplo, no todos los problemas, recursos y habilidades de la práctica profesional tienen un correlato directo en el plano de la teoría). Los elementos pedagógicos tienen una dinámica propia impuesta también por las habilidades profesionales a adquirir y por las normas generales del aprendizaje que no coincide con la dinámica de los elementos teóricos y, a veces, tampoco con la de los elementos administrativos.

3. Traducción general y traducción literaria

Si el concepto de traducción general se resiste a la definición, lo mismo sucede en el caso de la «traducción literaria». Tampoco está claro su estatus dentro de una clasificación en la que la especialización se encuentra muy ligada a los temas. Evidentemente no se pueden incluir como elementos de una misma clase la traducción jurídica, la económica, la científica, la técnica y la literaria.

El origen de esta situación se puede localizar no sólo en las confusiones tipológicas sino también en la práctica profesional. La intuición nos lleva a identificar traducción literaria con una serie de géneros de ficción que se producen por el cauce editorial. Este concepto deja fuera la producción que también corresponde a esos géneros y que no se publica por editoriales sino por periódicos o que no se publica sino que se representa (como el teatro, la ópera o el cine), y entra en contacto con la producción editorial que no es de ficción. A su vez, el teatro, la ópera o el cine solapan la traducción literaria con la modalidad de «traducción subordinada», que a veces es

considerada como una traducción especializada más, con la consiguiente confusión de niveles de clasificación. Mantener el parámetro de ficción nos lleva asimismo a descartar géneros, como el ensayo, la autobiografía o la opinión, que también podrían recibir la consideración de literarios. Las categorías de género que acabamos de utilizar o podríamos haber utilizado (poesía, novela, ensayo, cuento, teatro, cine, ópera, autobiografía, opinión) son sumamente controvertidas dentro de la crítica literaria y son definidas y aceptadas de forma muy dispar por la comunidad científica correspondiente.

Otra forma de aproximarse al problema es partiendo de la idea de que la literatura es una escritura con cualidades estéticas especiales, que provocan en el destinatario reacciones y emociones especiales. Delisle (1980: 29), al definir los textos literarios (también los denomina «artísticos») frente a otros tipos de textos, enumera las siguientes características como propias:

- ❑ el autor comunica su visión del mundo
- ❑ poder de evocación
- ❑ valor de la forma
- ❑ no univocidad
- ❑ intemporalidad
- ❑ entraña valores universales

Resulta evidente que estas condiciones no se cumplen en todas las obras de ficción publicadas por editoriales, ni lo que pudiéramos considerar como un lenguaje con ambiciones estéticas forma parte de todas las «obras literarias», ni siquiera de algunas de las más reconocidas.

Otro criterio al que podríamos recurrir para intentar acotar los textos de carácter literario es el de la calidad. Solamente los textos editoriales de ficción descritos anteriormente y que pertenecen a los géneros señalados que cumplan con un requisito mínimo de calidad serían considerados como textos literarios. El criterio de la calidad es probablemente todavía más impreciso, por subjetivo, que los anteriores y no nos llevaría a ningún sitio. Utilizar además criterios como la calidad o el tipo de lenguaje de los textos encierra una trampa. ¿Es posible traducir una obra literaria a una obra no literaria por no respetar el lenguaje o no alcanzar la calidad de la obra original?

En la realidad profesional, observamos dos tipos de actividad abarcables bajo el concepto de traducción literaria: una traducción literaria de élite y una traducción literaria de calidad inferior. La traducción de élite es realizada normalmente por profesores universitarios, autores o críticos que normalmente no viven de ella y que pueden permitirse el lujo de traducir en unas condiciones de plazos, precio y calidad poco económicas; normalmente son especialistas en el autor o autores a los que traducen. Muchas veces se les presupone a estos traductores unas competencias que no todos los traductores pueden alcanzar pues entran en el terreno de lo artístico, al igual que en la creación literaria. La traducción de inferior calidad es la más común, es realizada por traductores profesionales o aficionados y las condiciones de plazos, precio y calidad se ajustan más a la práctica generalizada de la traducción. La valoración de la calidad de la traducción es muy relativa, pues se ajusta a encargos de trabajo muy dispares y no supone ninguna valoración previa ni sobre la capacidad del traductor ni sobre la calidad de la obra y el autor originales. Resulta imposible excluir ninguna de las dos actividades de cualquier definición de «traducción literaria» aunque sus condiciones y resultados sean muy dispares.

La correlación administrativa de la práctica profesional de la traducción literaria es vacilante. Muchos aceptamos que el plan de estudios de la licenciatura que se ha diseñado no es una solución formativa ideal para quien quiere dedicarse a la traducción literaria. Así, afirmábamos (Mayoral: 1998: 123):

Para algunos sectores de la Universidad (especialmente entre las humanidades y las filologías) y del mundo profesional, se da una fuerte identificación entre traducción y traducción literaria. Tanto ellos como los que proponen formarse como traductores literarios se han visto decepcionados por esta Licenciatura que permite con facilidad el diseño de especializaciones en campos científicos, técnicos, jurídicos, comerciales o de interpretación de conferencias, pero que impone contenidos difícilmente justificables desde el punto de vista exclusivo de la formación de traductores literarios (terminología, informática, más de una lengua extranjera, traducción especializada) en tanto no señala de forma obligada contenidos imprescindibles en la formación de este tipo de traductores. El alto grado de optatividad de la Licenciatura en todo caso podría permitir a un alumno formarse como traductor literario si estuviera dispuesto a cursar toda suerte de contenidos pensados para la formación de otro tipo de traductores.

Los contenidos adecuados a la formación de traductores literarios a los que nos referimos (crítica literaria, historia de la literatura, redacción creativa, etc.) se suelen

encontrar en los estudios de filología correspondientes a ambas lenguas y en los de crítica literaria.

Nuestra opinión no es compartida por todos. Así, hay varias universidades que consideran la traducción literaria como una de sus especializaciones (por ejemplo, la Jaume I), demostrándose de nuevo la falta de criterios uniformes en nuestra disciplina. En todo caso, nos atrevemos a afirmar que, hablando en general, nuestros titulados están bien capacitados para la traducción literaria que hemos llamado de inferior calidad y no están preparados para la que hemos llamado traducción literaria de élite.

4. Traducción directa y traducción inversa

Son conceptos relativos desde el punto de vista del traductor, pues la actividad que para alguien resulta de traducción directa para otro puede resultar de traducción inversa; incluso, en el caso de un traductor bilingüe, el concepto pierde mucha de su precisión; de hecho, ya está muy extendida la denominación «traducción a la lengua no principal del traductor» para la traducción inversa, al ser considerada más ajustada a la realidad. Desde el punto de vista del mercado, es una distinción que depende en gran medida del caso geográfico concreto al que nos refiramos y que evoluciona constantemente. Desde el punto de vista teórico, no parece existir ninguna distinción entre ambas categorías, pues éstas se basan principalmente en la competencia del traductor. Desde el punto de vista de los elementos formativos, la situación es compleja, dada la variedad de estudiantes y de objetivos; si concretamos los recursos a los docentes, en la Universidad de Granada la separación es muy clara, pues el profesorado de traducción e interpretación imparte clases trabajando sólo hacia su lengua materna. Desde el punto de vista administrativo y curricular, la distinción es clara en la Universidad de Granada (no tanto en las Facultades enclavadas en ámbitos con lengua vernácula), pues existen asignaturas cuya denominación deja muy claro que trabajan en un solo sentido lingüístico.

Respecto a la traducción directa y la inversa en el mercado profesional, citaremos nuestras palabras (Mayoral y Kelly, 1997: 22-3):

Las actitudes hacia este tipo diferente de traducción [la traducción hacia la lengua no principal del traductor] varían para los diferentes países, dependiendo de varios factores como la cultura de traducción existente en el país, el dominio de lenguas extranjeras, la presencia en el país de hablantes de la lengua extranjera en cuestión, etc. Así, encontramos países en los que se prepara a los traductores para trabajar en ambos sentidos (a y desde su lengua nativa o principal); son ejemplos Dinamarca, Argentina o Rusia. En el otro extremo, encontramos países donde no traducir nunca a una lengua no principal ha dejado de ser una cuestión práctica para convertirse en una cuestión de ética profesional, por ejemplo el Reino Unido.

En España, la norma ha sido siempre la recomendación al traductor de trabajar sólo hacia su lengua materna, pero la situación real del mercado y su evolución durante los últimos años han dado lugar a que en ciertos campos el volumen de trabajo de traducción hacia lenguas diferentes al español haya adquirido una dimensión considerable. Un campo para el que esto es especialmente cierto es el del turismo, en el que tradicionalmente los traductores profesionales tenían una escasa presencia con la consecuencia de que la calidad de la traducción ha sido tradicionalmente baja; la creciente (y muy deseable) profesionalización del mercado en este sector ha llevado de forma natural a un incremento en el volumen de trabajo hacia las lenguas de los principales mercados turísticos (principalmente inglés, francés y alemán).

Un segundo campo en el que se presenta la misma situación es el de los textos científicos, especialmente los producidos por investigadores españoles, que se ven obligados cada vez más a publicar en lenguas extranjeras, sobre todo en inglés, si quieren difundir su trabajo. De hecho, esta tendencia es tan fuerte que durante los últimos años incluso publicaciones periódicas especializadas publicadas en España han empezado a exigir que todos los trabajos estén redactados totalmente en inglés para su publicación. Este incremento en la demanda de traducción hacia lenguas diferentes al español ha coincidido en parte, como ya hemos señalado, con la llegada al mercado español de profesionales procedentes de otros lugares de la Unión Europea con otras lenguas maternas y una formación idónea para hacer frente a esta demanda. Nuestra experiencia es no obstante que no todas las combinaciones lingüísticas se encuentran en toda España, con lo que a menudo se pide a los profesionales españoles que trabajen hacia lenguas diferentes a la suya materna.

Esto lleva a algunos profesionales a pensar que esta creciente presencia de profesionales con otras lenguas maternas y el hecho que el mercado único europeo ha reducido los quince mercados nacionales de la UE a un solo mercado europeo son factores que llevan lentamente a la desaparición de la distinción que hemos discutido entre la traducción a y desde la lengua no principal del traductor, cuestionando de este modo el enfoque que los programas de formación aplican en la actualidad a este respecto. Así se pone en entredicho la suposición comúnmente aceptada en estos momentos de que los programas de formación proporcionan profesionales para un mercado nacional, o para un mercado con una lengua principal claramente definida. Así podría ser el caso hasta cierto punto y especialmente para sectores definidos del mercado, pero también es cierto que cualquier cambio en este sentido se va a encontrar probablemente con una fuerte oposición por parte de los mismos profesionales, especialmente en aquellos países en los el trabajo hacia una lengua diferente a la materna es considerado éticamente inaceptable para los traductores.

En otro trabajo reciente (Mayoral: 2002) planteábamos otros indicios relacionados con el teletrabajo en la traducción y cambios en el mercado que corroboran esta tendencia.

Los comentarios se referían a la traducción de productos informáticos y multimedia, pero pueden extenderse a otros campos de actividad (no a todos):

La generalización del uso de Internet ha variado enormemente el entorno del traductor en este sector profesional, el traductor molesta en los locales de la empresa y ésta prefiere relacionarse con él de forma remota a través de Internet. En estos momentos, el traductor del entorno multimedia puede trabajar para cualquier cliente desde cualquier parte del mundo. Esta afirmación se puede generalizar a prácticamente todos los campos de la traducción, de modo que el traductor ya no se encuentra más atado a un entorno geográfico propio de un mercado de trabajo. Esta afirmación puede resultar especialmente interesante para superar situaciones de aislamiento o insularidad como la de Las Palmas. Una vez especializado y realizados los contactos con los clientes, se puede trabajar para clientes de todo el mundo y desde cualquier parte. Sí es cierto que las exigencias de trabajo en equipo que siempre ha planteado la localización siguen vigentes en la traducción de productos multimedia, por lo que se están desarrollando herramientas y sistemas para que el traductor trabaje en equipo con otros especialistas de forma remota a través de Internet.

El mercado multimedia está alterando también la geopolítica de la traducción. Hasta ahora se había dado un monopolio del inglés en los productos informáticos y audiovisuales pero ahora están apareciendo potentes focos de producción en Europa, con el resultado, entre otros, de que se está incrementando el mercado de la traducción hacia el inglés (traducción inversa para países como el nuestro).

En la organización académica de los elementos de traducción directa e inversa en la Facultad de Granada se han separado de forma estanca ambas actividades, con profesorado especializado para ambas ramas y lenguas principales diferentes, diferenciando objetivos y con enfoques metodológicos diferentes. La razón de los diferentes enfoques ha sido la presunción de que la competencia para la traducción inversa ha de ser bastante inferior para los alumnos españoles (que en principio constituyen la mayoría de nuestros alumnos) que la competencia para la traducción directa y la constatación de que en la actividad profesional en nuestro país se traducen preferentemente diferentes tipos de textos en ambos sentidos. No nos parece tan clara la existencia de enfoques metodológicos diferentes, que probablemente se deban fundamentalmente a una deficiente coordinación entre los profesores de ambos bloques o a planteamientos iniciales erróneos. Realmente pensamos que estamos siguiendo una vía en la que los problemas de traducción en gran parte se plantean dos veces, una en el aula de traducción directa y otra en el aula de traducción inversa. Esta situación ofrece ventajas dada la mayor insistencia sobre los contenidos, con la aportación además de puntos de vista diferentes, pero esto se hace sin gran coordinación e incluso cabe pensar que podría haber cierta distribución de los contenidos entre ambos bloques para hacer el

aprendizaje más eficaz. Reiteramos nuestra opinión de que la única diferencia entre la traducción directa y la inversa reside en las diferentes competencias que presentan los alumnos, pero esto no debería afectar a una docencia programada según los problemas y los contenidos. La rapidez con que evoluciona el mercado tanto en lo que se refiere a la demanda de traducción como en la oferta de profesionales puede llegar a imponer además en un futuro no muy lejano un cambio radical en la filosofía actual.

5. Traducción B-A y Traducción C-A

La gran diferencia entre los alumnos de Traducción B-A y los de Traducción C-A, es que estos últimos ya han realizado los contenidos de traducción entre su lengua B y el español, además de los contenidos correspondientes de traducción inversa; también cuentan con un año más en su formación en general. Esto descarga a la traducción C-A de discutir los problemas generales de traducción. Lo mismo que se ha constatado que la persona que ya conoce alguna lengua extranjera tiene más facilidad para aprender otras lenguas nuevas, en el caso de la traducción parece constatarse que la persona que tiene competencia para traducir de una lengua tiene ventajas a la hora de abordar la traducción de una nueva lengua extranjera.

Por otro lado, se parte del presupuesto de que el dominio de la lengua extranjera (plano de la comprensión) será inferior en los alumnos que la tienen como segunda lengua extranjera que en los que la tienen como su primera lengua extranjera. La situación no es tan universal en cuanto al nivel de inglés, pues para un número de nuestros alumnos que lo tienen como segunda lengua extranjera el nivel es muy alto. En cuanto a las habilidades de traducción adquiridas y los contenidos asimilados, se constata que pueden darse grandes diferencias dentro de una misma facultad entre los alumnos con diferentes lenguas B debido al factor personal que influye en el diseño y desarrollo de los cursos y debido también a la diferente formación con la que pueden llegar los estudiantes tras su contacto con la lengua y la cultura extranjera; esto no incluye diferencias derivadas de la naturaleza de las lenguas, porque en un principio los procedimientos y problemas de traducción son los mismos independientemente de los pares de lenguas implicados.

Desde el punto de vista del plano profesional, hemos constatado de forma empírica que nuestros titulados que han tenido francés o alemán como lengua C, en una buena parte de los casos, realizan actividad profesional de traducción del o al inglés y sólo ocasionalmente trabajan con su lengua B de la universidad. De aquí se pueden deducir cuestiones que afectan al diseño curricular pero también conclusiones que nos indican que debe haber una mayor aproximación entre las traducciones con las lenguas B y C.

Para aquellos alumnos que no tienen un nivel elevado de la segunda lengua extranjera, la clase de traducción general C-A puede tener otra utilidad: como clase avanzada de esta lengua. Este aspecto, que choca con la denominación y perfil de la asignatura, guarda relación con la utilización de la clase de traducción inversa como clase de lengua B avanzada y con la utilización de la clase de traducción directa como clase de lengua española avanzada para los alumnos extranjeros. En la situación actual, y mucho más probablemente en la que se avecina, el profesor de traducción ha de convertirse necesariamente en un experto en la enseñanza de las dos lenguas entre las que trabaja, pues difícilmente va a evitar que de su clase se haga uso para esos fines.

En conjunto, la clase de traducción C-A se parece mucho a la clase de traducción B-A, con una insistencia menor en la discusión de problemas traductológicos generales y con una insistencia mayor en su uso como clase de lengua extranjera avanzada. La coordinación entre profesores de diferentes lenguas B parece obligada en base a estas consideraciones si queremos que la reiteración de contenidos entre B-A y C-A sea eficaz, aunque también creemos que en la actualidad esta colaboración es muy mejorable.

6. Lengua oral y lengua escrita; traducción e interpretación

Siempre partimos de la suposición de que la traducción trabaja tanto en la lengua de partida y como en la de la traducción con textos escritos y esto es cierto para una buena parte de las situaciones de traducción pero, como siempre, hay que dejar las puertas abiertas a situaciones que las categorías iniciales no prevén.

En primer lugar, tenemos una modalidad de traducción, la traducción a vista, en la que el texto de partida es escrito pero el texto traducido adopta una forma oral. En algunas ocasiones, la traducción se dicta a un dictáfono o a un magnetófono y luego es transcrita a un papel. Esta es una forma de traducción generalizada en algunas empresas y organismos, por ejemplo, en el Servicio de Traducción de las Naciones Unidas en Nueva York, las traducciones se dictan casi siempre. Hay otros sectores de la traducción que se pueden considerar de interés estratégico para nuestros estudios, como es el caso de la localización de productos informáticos, en los que se está investigando una forma peculiar de traducción a vista como sistema para incrementar la rentabilidad del trabajo de los traductores; se trata de traducción a vista ante el ordenador, es decir, con sistemas de dictado electrónico. La traducción a vista es también una forma de traducción que puede ofrecer soluciones económicas al cliente que sólo está interesado en tener una idea general de lo que dice un texto (personas que están haciendo un trabajo académico, por ejemplo) y que luego puede encargar otro tipo de traducción más cuidada y por escrito; en esta situación, se puede hacer un tipo de traducción informativa donde el traductor da la idea general de lo más importante que el texto quiere decir, de forma resumida. La traducción a vista se suele abordar en las clases de interpretación y no en las de traducción, aunque sería perfectamente asumible en estas últimas. Las exigencias de calidad (nos referimos a las cualidades de la expresión en la lengua de la traducción y no a la calidad del trabajo de traducción) y la forma final que reviste la traducción a vista en el caso de los organismos internacionales o con sistemas de dictado electrónico en realidad parecen más cercanas a la concepción tradicional de la traducción escrita que a la concepción tradicional de la traducción oral.

En otros casos, lo que hace el traductor es partir de un texto hablado para ofrecer una traducción escrita. Puede ocurrir cuando se traduce una película del vídeo, sin guión, o cuando se traducen subtítulos para telediarios. Este trabajo puede implicar una

fase intermedia de transcripción escrita del original o saltarse esta fase. Este tipo de trabajo se suele abordar en las clases de traducción audiovisual y no en las de traducción en general, aunque sería perfectamente asumible en estas últimas.

Tampoco podemos olvidar las grandes dosis de trabajo con la lengua oral en formas de comunicación que no podemos calificar de traducción ni de interpretación en sentido estricto que conlleva el trabajo como traductor o intérprete en congresos, dentro de una empresa o al servicio de un cliente durante toda una operación comercial.

7. Jerarquía teoría/práctica y currículum

En una situación de la disciplina de fuerte descompensación entre la teoría y la práctica, dado el muy incipiente desarrollo en su plano teórico y la fuerte dependencia de la misma respecto de la información proporcionada por la experiencia profesional, hacer depender cualquier desarrollo práctico o aplicado de un postulado teórico sería suicida para el avance de los estudios de traducción. La formación de traductores no puede quedar hipotecada al repertorio teórico existente. La «teoría de la traducción» no cubre todos los aspectos del proceso de la traducción, todos sus problemas y todos sus recursos, ni cuando lo hace lo hace de forma fiable. No se puede hacer una programación de contenidos para un curso de formación práctica de traductores replicando el índice de un manual de teoría de la traducción, del mismo modo que no se debiera construir un currículum de formación de traductores basándose únicamente en las categorías teóricas. En la diplomatura de traducción, los contenidos teóricos en la Universidad de Granada se encontraban bajo la asignatura denominada «Gramática de Contrastes»; al iniciar la discusión sobre los contenidos del plan de estudios de la licenciatura, se propuso incluirlos bajo la asignatura «Estilística Diferencial», para abandonar esta idea al poco tiempo al constatar que esta rúbrica estaba vacía y que en todo caso no constituía el núcleo deseable para los contenidos teóricos de la traducción. Su sustitución en el plan de estudios definitivo y actual por dos asignaturas, una de Teoría de la Traducción y otra de Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación, no ha contribuido a aclarar las cosas ni a unificar criterios, pues la interpretación que en la práctica reciben estas categorías administrativas heredadas de modelos teóricos es sumamente dispar.

Las cuestiones administrativas relacionadas con el área de conocimiento tampoco se han visto libres de la dependencia de los modelos teóricos, pero nos confirman que no existe una relación biunívoca entre ambos planos. La situación en los ámbitos no teóricos de la traducción constituyen síntomas de la situación de la disciplina en su plano teórico. Con un significativo cambio de denominación, de «Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación» a «Traducción e Interpretación», la creación de un área de conocimiento propia no se puede justificar exclusivamente basándose en el grado de desarrollo académico de la disciplina ni en su clara definición, como demuestra el hecho de que su mejor localización dentro del campo general del conocimiento no cuenta con ningún consenso, ni siquiera entre los académicos que se dedican a ella, y su localización actual nos resulta poco aceptable. ¿Qué madurez podemos otorgar a la «teoría de la traducción» cuando no sabemos siquiera si es una disciplina de humanidades o de ciencias sociales? ¿Qué estatus teórico corresponde a departamentos universitarios en los que se puede incluir o no incluir prácticamente cualquier disciplina de las que forman parte de las licenciaturas? ¿Qué grado de independencia tiene la disciplina respecto a otras contiguas cuando se están realizando y aprobando tesis doctorales que supuestamente versan sobre la traducción y que en realidad se mantienen dentro de los confines de la lingüística comparativa, la textología comparada, la lexicología o la lexicografía? ¿Qué grado de desarrollo de la disciplina corresponde a la atomización existente en el mundo académico respecto a la aceptación de los numerosos modelos teóricos (la aceptación por parte de la comunidad científica es uno de los criterios básicos para el establecimiento de la madurez de una teoría)? ¿Qué autoridad tiene la «teoría de la traducción» cuando la mayoría de los profesores y profesionales la desconoce o la ignora?

La ordenación de los contenidos correspondientes a la teoría y a la práctica es discutible. En nuestro plan de estudios, la Lingüística Aplicada a la Traducción e Interpretación se comienza antes que ningún curso práctico, la Traductología se comienza al mismo tiempo que la Traducción General y antes que todos los demás contenidos prácticos de traducción. Creemos que esta solución se basa más en una concepción epistemológica de prioridad y anterioridad de la teoría sobre la práctica que en una constatación empírica de que en la formación de traductores profesionales o académicos de la traducción resulte más eficaz enseñar primero la teoría y después la práctica. No existe, que nosotros conozcamos ningún estudio empírico sobre el tema,

pero nuestra experiencia e intuición nos lleva a pensar que podría ser más eficaz un primer contacto con la práctica de la traducción si queremos que el primer contacto del alumno con los conceptos teóricos no resulte demasiado brusco.

Los contenidos de las asignaturas de teoría de la traducción no pueden renunciar a hacer incursiones en el terreno de la práctica ni los contenidos de las asignaturas prácticas de traducción pueden renunciar a hacer incursiones en el terreno de la teoría. Aparte de constituir un principio pedagógico general la integración de teoría y práctica, esto es especialmente cierto al darse las circunstancias ya comentadas de constituir la práctica profesional el principal material explicativo y predictivo para la traducción y también al darse una gran diversidad de modelos teóricos. En nuestra disciplina más que en muchas otras, la frontera entre teoría y práctica está lejos de estar clara y estas categorías, seguidas escrupulosamente, pueden resultar un freno a la eficacia. La situación administrativa de ambos contenidos refleja concepciones epistemológicas discutibles.

8. Traductología y Lingüística Aplicada a la Traducción

Prácticamente todas las concepciones imaginables sobre la relación entre traductología y teoría de la traducción encuentran su materialización en los diferentes planes de estudio de la licenciatura de traducción en España; incluso diferentes profesores dentro de un mismo plan de estudios lo interpretan de forma diferente. Este problema ha sido importante objeto de estudio incluso en la Conferencia de Centros y Departamentos Universitarios de Traducción e Interpretación del Estado Español.

Los modelos teóricos que explican el proceso de la traducción son muy dependientes de los diferentes modelos teóricos de la lingüística, ya sean éstos estructuralistas, generativos, de lingüística del discurso o cognitivos. La ausencia de un corpus teórico significativo específico de la traducción favorece la confusión entre el campo lingüístico y el traductológico y entre las asignaturas que nos ocupan. De nuevo puede parecer más razonable definir los contenidos teóricos sin encorsetarlos en este tipo de categorías.

9. Traducción y lengua

Partimos en nuestro razonamiento de que la traducción es un objeto de estudio diferente a la lengua y a la comparación de lenguas. La lingüística y la lingüística comparada no pueden ofrecer por tanto explicaciones completas o satisfactorias de la traducción y es necesario el desarrollo de una perspectiva propia que sea capaz de ofrecer una explicación específica. Este papel deben cumplirlo los estudios de traducción. Los estudios de traducción comenzaron por considerarse como una rama de la lingüística hasta desgajarse de ellos y constituir una disciplina y un área de conocimiento propias.

La necesidad que los estudios de traducción experimentan de desprenderse de los elementos heredados de las disciplinas lingüísticas que no le resultan eficaces o pertinentes (como la idea de la equivalencia —ya sea de palabras, textos o funciones— como piedra angular del proceso de la traducción) no significa desde nuestro esquema ni desde la perspectiva pedagógica en general que los conocimientos lingüísticos y comparativos no sean necesarios o útiles para el aprendiz de traductor, especialmente en una situación que podemos describir como de falta de datos sobre los procesos de traducción. Así, la estilística diferencial, la gramática comparativa, han sido desplazadas tanto de los contenidos teóricos propios de la traducción como de las unidades curriculares, pero probablemente todos los profesores acudimos a las «técnicas de traducción» (no ya como técnicas o procedimientos o estrategias reales de traducción, lo cual ya resulta indefendible, sino como recursos de formulación) y también acudimos a la comparación del «espíritu de las lenguas» para aportar recursos a nuestros estudiantes.

También hay que comentar que los conceptos lingüísticos, comparativistas, la confusión entre las competencias necesarias para la comunicación en una lengua extranjera y las necesarias para la traducción, la idea de equivalencia y de traducción literal, etc. son componentes de la concepción popular de la traducción y que por tanto se presentan en muchas ocasiones del ejercicio profesional como puntos de referencia para nuestro trabajo. En realidad, se puede afirmar que muchos estudiantes de nuestra licenciatura se incorporan a estos estudios con esta concepción popular y que la primera tarea de sus educadores resulta ser hacerles conscientes de ello y plantearles otras

formas de traducción más viables y eficaces. Aunque comparar las formas lingüísticas del *input* y el *output* de la traducción no resuelva el problema de la traducción, el conocimiento del abanico de soluciones hipotéticas de traducción (en tanto que enunciados diferentes) que puede tener una forma determinada dota al traductor de una serie de recursos que le permite seleccionar la forma más idónea en una situación concreta de traducción. Quien no las conoce, sigue sólo formas «literales» de traducción.

Los alumnos llegan a nuestras aulas con conocimientos de las lenguas extranjeras muy dispares y la clase de traducción y el ejercicio de la traducción no pueden por menos que mejorar los conocimientos de la lengua extranjera incluso en el caso de los alumnos más avanzados. Para conseguir este efecto no es necesario recurrir a sistemas como los utilizados en lugares alejados de los países de la lengua extranjera, donde las clases de traducción se imparten en la lengua extranjera. En Granada, donde las clases de traducción inversa son impartidas por profesores de lengua nativa extranjera, parece más natural que en las clases de traducción directa se hable español pues la comunicación entre alumnos españoles y profesor español va a ser más eficaz y además cumple con las expectativas de aprendizaje del español de los alumnos extranjeros de intercambio (en esto se da también una diferencia con los estudios de Filología).

Por otra parte, los alumnos que se incorporan a nuestras aulas presentan deficiencias en su dominio del español, que normalmente no alcanza el nivel de redacción profesional exigible al traductor. En realidad, en muchos casos, nuestros alumnos llegan con una expresión en español deficiente e incorrecta. Esta situación empuja inevitablemente a que una parte apreciable de los esfuerzos de la clase de traducción general (y también de traducción especializada) se consagren a un trabajo de perfeccionamiento de la habilidad de expresión en español.

La introducción en las clases de traducción de un objetivo secundario pero imprescindible de desarrollo de habilidades lingüísticas de comprensión en una lengua y de expresión en otra supone un solapamiento en la actividad asignada en el currículum a las asignaturas correspondientes de lengua A, B y C. Por supuesto y por razones

diversas, ningún profesor de traducción puede sentirse totalmente satisfecho con el rendimiento de estas asignaturas.

Nuestro profesor de traducción ya se encuentra con una exigencia múltiple sobre su perfil: profesor de traducción, profesor de español para españoles, profesor de español para extranjeros, profesor de lengua extranjera para alumnos españoles con esta lengua como lengua B, profesor de una lengua extranjera para alumnos españoles con otras lenguas B... El desarrollo de los conocimientos teóricos aparta de las disciplinas lingüísticas, pero la práctica docente nos sigue manteniendo unidos a ellas, y cada vez con mayores exigencias.

Al calor de los estudios de traducción se ha creado en España un concepto para nosotros no existente anteriormente, «lengua extranjera para traductores», que se ha materializado en asignaturas dentro del plan de estudios de la licenciatura de traducción adscritas a áreas y departamentos de traducción e interpretación en algunas universidades. Nosotros no hemos sido capaces de encontrar descrita ninguna particularidad de la lengua extranjera a aprender por los traductores que justifique estas nuevas creaciones y las distinga de la lengua extranjera a aprender por cualquier otro tipo de alumno con cualquier otro fin específico o con fines generales. Parece que su oportunidad es más político-administrativa que académica o docente.

10. Traducción y cultura

Lo dicho en el apartado de traducción y lengua se puede trasladar a este apartado. Las deficiencias se observan tanto en la cultura original como en las de la traducción y producen errores tan llamativos como los ocasionados por las deficiencias lingüísticas o incluso más. A un traductor no se le perdonan los fallos de «cultura general», aunque los traductores seamos muy conscientes de que este concepto no es preciso. La información cultural es en muchos casos de acceso más inasequible que la lingüística (de la cual resulta imposible de separar) y frecuentemente el profesor la comunica acudiendo directamente a sus propios conocimientos y experiencia. Los elementos administrativos consagrados al aprendizaje de este tipo de conocimientos son las asignaturas de Civilización.

El aprendizaje de la cultura no cumple tan sólo con la función de asimilar información. Al traductor le caracteriza, frente a otras profesiones, su competencia profesional como comunicador y puente entre culturas y para desarrollar esta competencia y esta vocación debieran ser básicos los contenidos culturales incluidos en las clases de traducción, de lengua y de civilización.

La información cultural e institucional, terminológica y factual, no es radicalmente diferente a otros tipos de información especializada, las denominaciones no se pueden separar de los conceptos y la información cultural en buena parte es información jurídica, administrativa, etc. y puede ser englobada bajo rúbricas diferentes. La documentación sobre la misma tampoco resulta radicalmente diferente a la documentación sobre otros tipos de información especializada.

Como decíamos en un trabajo nuestro al respecto de la traducción jurada (Mayoral, 2000: 137):

Ya constituye un hecho habitual en nuestro trabajo profesional el que tengamos que enfrentarnos a textos originados en culturas que resultan poco familiares para el traductor jurado. El traductor jurado de inglés, por ejemplo, está preparado para abordar la traducción de textos británicos, irlandeses, norteamericanos o canadienses y, en menor medida, de los australianos o neozelandeses. Pero no está preparado normalmente para la traducción de textos de países de cultura musulmana o asiática. Por diferentes circunstancias, podemos encontrar documentos redactados en inglés y no originados en un país cuya primera lengua sea el inglés. Pakistán (por haber sido miembro de la Commonwealth), Japón (por necesidades de comunicación internacional), países árabes (por impartirse la educación superior en inglés), etc. Estos documentos pueden estar redactados en un inglés poco familiar para el traductor y además contener expresiones extrañas al traductor español (*Shariah*).

Esta tendencia se acelera a pasos agigantados en nuestro país debido al incremento de la inmigración desde otros países, a la acogida a exiliados políticos, etc. Constatamos por tanto la urgente necesidad de que la cultura del traductor jurado de las lenguas occidentales incluya elementos de otras grandes culturas no occidentales y la necesidad de que así se refleje en los contenidos de su formación universitaria.

En otro trabajo (Mayoral, 1999b: 215) detallábamos algunos de estos países cuyos textos hemos tenido ocasión de traducir: Pakistán, India, Sudáfrica, Kuwait, Líbano, Arabia Saudita, Somalia, Irán, Irak, Nigeria, Palestina, Zambia, Hong Kong, Japón, Myanmar y Filipinas. Esto parece proporcionar fundamento suficiente a nuestra

propuesta de ofrecer la posibilidad de ensanchar el abanico cultural al que tiene acceso el traductor de inglés.

11. Traducción, documentación y terminología

Nuestra concepción de la traducción se alimenta de enfoques cognitivos para los que no resulta pertinente la multiplicidad de significados que las ramas descriptivas de la lingüística son capaces de distinguir (Mayoral: 1999; Muñoz: 1995). Según esta percepción, el significado es procesado como un único elemento en todos sus componentes lingüísticos, enciclopédicos, sentimentales, etc., componentes que se encuentran mezclados en *frames*, etc. Desde este punto de vista, resulta muy difícil separar de forma estanca el trabajo con los conceptos y con los signos lingüísticos, la documentación factual de la documentación lingüística y de la documentación metalingüística (pragmática o cultural), las asignaturas de documentación y las de terminología, las de traducción y estas últimas. La experiencia práctica parece corroborar estas deducciones desde los principios teóricos. Así, no ha sido extraño considerar a la terminología, como una rama de la documentación y referirse a ella como «documentación terminológica», al tiempo que la terminología se ha desarrollado en algunos casos notables, como el de Amelia de Irazzábal, desde documentalistas y centros de documentación y ha incluido dentro de sus programas bloques claramente documentalistas como los lenguajes documentales y los tesauros. Es frecuente que los mismos contenidos se impartan en ambas asignaturas, Documentación y Terminología, dentro de nuestra Licenciatura. La existencia de herramientas informáticas especializadas de documentación terminológica hace que en ocasiones los contenidos no sólo se dupliquen sino que se tripliquen, con las asignaturas dedicadas a la informática.

12. Contenidos

Los contenidos del curso de traducción han de depender de sus objetivos, y de los objetivos se espera que mantengan cierta coherencia con los planteamientos teóricos y con la práctica profesional.

Distinguimos cuatro procesos diferentes, todos ellos denominados en un momento u otro como «proceso de traducción»; estos son

- ❑ proceso cognitivo
- ❑ técnicas de resolución de problemas
- ❑ proceso comunicativo (social)
- ❑ proceso de ejecución

A la hora de establecer los contenidos objeto del curso práctico de traducción, es preciso en cada momento saber a qué nivel o proceso nos estamos refiriendo. El proceso cognitivo de la traducción tiene un papel secundario en el curso práctico, aunque cumpla un papel fundamental en el curso teórico de traducción. Sus contenidos no pueden decidir los contenidos del curso práctico por varias razones:

- ❑ El conocimiento se debería organizar de forma diferente para su recopilación y como instrumento para la adquisición de habilidades profesionales.
- ❑ El estado actual del conocimiento sobre el proceso cognitivo no es suficiente para, por deducción, cubrir las necesidades de la formación y la práctica profesionales.
- ❑ No se puede prescindir como herramienta de aprendizaje de aquella parte de la práctica profesional que no ha recibido una sistematización teórica.

Las técnicas de resolución de problemas debieran constituir la piedra angular de la docencia en el curso práctico de traducción. El escaso avance de la descripción teórica hasta el momento hace que no contemos con un inventario consensuado de problemas y técnicas de resolución de los mismos. La confusión que se ha dado durante mucho tiempo, y todavía se da, entre las técnicas de resolución de problemas y las «técnicas de traducción» descritas por Vinay y Darbelnet, Vázquez-Ayora, etc. tampoco ha contribuido al avance en este campo. Las técnicas de resolución de problemas hacen referencia principalmente a los problemas microtextuales aunque no hay reparo básico para incluir también en ellas los problemas macrotextuales (Mayoral y Muñoz: 1997).

Para alcanzar habilidades profesionales, el alumno ha de aprender las técnicas parciales que forman parte de la técnica de la traducción. Estas técnicas las puede aprender simultáneamente por

- Observación de la práctica de otros traductores, de sus compañeros y del profesor (esto nos lleva a resaltar el papel de la práctica de la traducción, del modelo del profesor y de la evaluación del trabajo propio y de otros).
- Deducción a partir de los principios teóricos (muy debilitada por el carácter incipiente de la disciplina).
- Estudio de la obra especializada sobre el tema (muy limitada y difícil de asimilar por el gran número de modelos teóricos que comporta).
- Sentido común o abducción (nuestra experiencia y cierto consenso apreciado al respecto nos indican que el sentido común es el principal instrumento para la adopción de soluciones en la traducción profesional y una de las habilidades «innatas» que debe tener el traductor).

Para la resolución de problemas, el traductor debiera ser capaz de identificar los problemas y de aplicar soluciones idóneas por analogía, por deducción, por sentido común o por creación propia.

El concepto de «problema de traducción» no nos parece bien definido, probablemente porque los problemas son percepciones subjetivas y no hechos objetivos, de aquí que lo que para un traductor constituye un problema para otro no lo sea y lo que para el mismo traductor constituía un problema en un momento determinado, deje de serlo al día siguiente. Para objetivar la definición de problema de traducción proponemos el siguiente razonamiento: dada la situación de caja negra en cuanto al proceso cognitivo de la traducción, del que forma parte el proceso de resolución de problemas, el traductor se enfrenta a la traducción adoptando una aproximación que le sirve por defecto y que es la que le resulta más simple de todas —*principio minimax* (Muñoz: 1995)—. Es vital que el alumno aprenda a identificar cuáles son las estrategias

o técnicas por defecto, las que se aplican a una situación concreta de traducción si no hay ninguna otra circunstancia que obligue a adoptar otra solución como más idónea. Si, analizados los factores que determinan la traducción, encuentra y aplica la solución por defecto y aprecia que esta aproximación por defecto no es la idónea, evalúa otras soluciones posibles (Mayoral y Muñoz: 1997). Se pasa de un procesamiento casi automático a otro procedimiento reflexivo tras un momento en el que necesariamente se plantea la falta de idoneidad de las situaciones. También es importante conocer cuáles son las expectativas de nuestros clientes sobre la traducción, y la existencia de una concepción popular de traducción entre los clientes poco «educados» sobre la traducción hace necesario que este tipo de traducción (literal, palabra por palabra, etc.) constituya un punto de referencia imprescindible para el traductor, lo cual potencia la importancia de contenidos y enfoques, como los de equivalencia y los comparativistas, que no resultan útiles si sólo nos proponemos establecer la idoneidad de la traducción desde el punto de partida de intereses generales de eficacia en la comunicación.

En el caso de aprendizaje, esta evaluación se puede hacer de forma personal por el traductor, en colaboración con el profesor o en equipo de traductores. Esta aproximación por defecto sería en primer lugar para el inglés y el español la de la concepción popular de la traducción, la suposición de la existencia de equivalencia lingüística y cultural, que llevaría a una traducción literal, palabra por palabra.

Esta aproximación coincide también con la que aplican los que se acercan por primera vez a la traducción y la que utilizan principalmente los autodidactas. Aquellas situaciones de traducción en las que esta aproximación por defecto no lleve a la traducción idónea constituirán problemas de traducción. El traductor también aprecia como «anormal» la existencia de un encargo de traducción «diferente» al escopo comunicativo del texto original, aunque nunca los escopos pueden ser iguales dado que nunca el lector es el mismo para la traducción y el original, ni el medio, ni el tiempo y, difícilmente, la intención.

La falta de equivalencia en la variación también constituye normalmente un problema de traducción. Asimismo se puede apreciar como problema la exigencia de unas normas de edición o maquetación diferentes a las del original. La concepción de lo que es «normal» o constituye un problema es muy diferente en cada momento del

aprendizaje y también para cada uno de los alumnos de la misma clase en un momento determinado; de hecho, cuando al principio del curso de Traducción General pedimos al alumno que haga la traducción más literal posible, muy pocos son capaces de hacerla consecuentemente y acuden a soluciones más naturales y más eficaces de traducción, pero deben aprender a diferenciar unas de otras si quieren saber cuáles son sus límites de actuación. Resulta muy importante que el profesor aprecie en cada momento lo que para sus alumnos constituye un problema y lo que ya está asumido y superado pues, si en la vida profesional es el propio traductor el que por analogía identifica el problema y acude a su solución por defecto, en el aula quien decide lo que es un problema es el profesor para todos los alumnos y no el mismo alumno. La fase correspondiente a solución por defecto = traducción literal no debe ser larga pues el alumno no necesita de mucho tiempo ni práctica para superarla.

Hay que tener en cuenta que lo que pueden constituir grandes cuestiones para los Estudios de Traducción pueden llegar a cobrar un peso específico mucho menor en la aplicación didáctica y el aprendizaje (traducibilidad, equivalencia, escopo...) y exigir tan sólo algo de explicación, algún ejemplo y un poco de práctica. Al fin y al cabo, son cuestiones que tan sólo necesitan de cierto sentido común, de una mente normalmente abierta, de conocimientos de ambas lenguas y culturas, de la observación del trabajo de los profesionales, de una vocación comunicativa, cualidades todas ellas que se supone están presentes en nuestros estudiantes.

En otros casos, la solución por defecto no es la traducción más literal, nuestra experiencia y nuestra intuición nos dice que para una referencia cultural la primera opción que pasa por la cabeza del traductor es la de la posible equivalencia funcional de instituciones entre sistemas (A = sobresaliente) o, que, para el caso de los nombres propios, la solución por defecto es el préstamo (John = John). La familiarización con los recursos expresivos / «procedimientos de traducción» / «técnicas de traducción» / «estrategias de traducción» permite al aprendiz de traductor identificar con facilidad las soluciones por defecto y las soluciones alternativas.

La equivalencia no existe para las denominaciones del mismo significado entre lenguas diferentes, al igual que no existe la equivalencia total de conceptos culturales o de otro tipo; la equivalencia, cuando se produce, es el resultado fortuito fruto de la

proximidad entre las lenguas y los sistemas culturales y/o las intenciones comunicativas: la equivalencia es una hipótesis de correspondencia entre dos segmentos textuales desde la lectura de un lector específico. Si esa equivalencia hipotética goza de sanción social, entonces encontramos lo que los demás llaman «equivalencia». Pero esto facilita las cosas en las clases de traducción directa entre dos lenguas, pues (de acuerdo con un principio didáctico general) permite enseñar todo aquello que es nuevo o diferente y no dedicar esfuerzo a enseñar lo que ya se sabe.

La utilización del concepto de equivalencia (que lleva a soluciones por defecto de carácter literal) nos permite una gran simplificación de los contenidos y adoptar el mismo punto de partida en cuanto a conocimientos que el que tienen nuestros alumnos (sin contacto anterior con la traducción o traductores autodidactas). Esta posición además justifica el uso en la clase de traducción de las antiguas categorías comparativistas (refinadas) que en un principio fueron denominadas «técnicas o procedimientos de traducción» (el rechazo generalizado por la teoría a la idea de equivalencia como principio de la traducción se contradice en la práctica docente por el uso continuado de las categorías comparativistas asociadas a la equivalencia). El uso de esta aproximación nos permite además ignorar todo aquello que desde el punto de vista de la teoría no está resuelto pero que, de acuerdo con la experiencia de la traducción, recibe soluciones por defecto como soluciones idóneas.

El grado y las situaciones de equivalencia son diferentes para diferentes combinaciones lingüísticas pues su grado y situación de proximidad son diferentes. Esto implica que los contenidos de un curso de traducción B-A y un curso de traducción C-A serían algo diferentes pues, aunque desde el punto de vista del proceso cognitivo general no existe diferencias entre ellos, desde el punto de vista de la resolución de problemas los contenidos de los cursos de B-A para los alumnos de una lengua extranjera y para los de otras lenguas serían diferentes. Otra consecuencia de estos planteamientos sería que los contenidos para lenguas distantes serían más nutridos que para lenguas próximas. Este planteamiento no se debe confundir con el que propone la existencia de teorías particulares de la traducción para las diferentes combinaciones lingüísticas, aunque sí tendería la mano a planteamientos (del ámbito germánico principalmente) de gramáticas para traductores para segmentos cuya interpretación está sancionada socialmente. La perspectiva que este planteamiento comporta debe asumirse no como

una perspectiva estrictamente comparativista (compara todos los elementos, incluso los que son iguales) sino como una perspectiva contrastivista (compara solamente aquello que es diferente).

El proceso comunicativo (social) de la traducción es de la mayor importancia para la formación de traductores profesionales pues el dominio de los condicionantes externos de la traducción es el que le va a permitir escoger soluciones idóneas de traducción entre las muchas posibles. El conocimiento de estos condicionantes es el que le va a facilitar los parámetros necesarios para la aplicación de las estrategias o protocolos para la resolución de problemas concretos. Este conocimiento lo va a adquirir fundamentalmente del profesor, de su práctica de traducción en clase y de las prácticas en empresas y organismos que pueda realizar durante su formación universitaria.

El proceso de ejecución de la traducción es muy importante para el aprendizaje del traductor. Si respecto al proceso cognitivo y el proceso comunicativo el aprendizaje del futuro traductor descansa básicamente sobre la adquisición de conocimientos, en el caso tanto del proceso de resolución de problemas como del proceso de ejecución el aprendizaje no puede detenerse en la adquisición de conocimientos, ni siquiera en su conocimiento activo; deben ser procesos que se interioricen hasta llegar a desarrollar habilidades o destrezas, rutinas de ejecución y metodologías de trabajo. en el estudiante. Cuanto más interiorizados estén, denotarán una mayor competencia por parte del traductor.

La ejecución de la traducción, el sistema de trabajo y resolución de los problemas particulares, y el proceso cognitivo no pueden determinar por sí solos ni principalmente los contenidos del curso práctico de traducción; en la jerarquía de prioridades que siempre deberíamos ser capaces de establecer cuando intervienen factores diversos. Nosotros diríamos que, de acuerdo con nuestra experiencia, las técnicas o protocolos de resolución de problemas debieran ser el primer factor a considerar, seguido en importancia por el proceso comunicativo o social.

El ordenamiento definitivo de los contenidos docentes debería atender en primer lugar a las necesidades del aprendizaje y la formación, pues estos contenidos no deben constituir un corpus de conocimiento aislado de su aplicación.

El establecimiento de los contenidos tiene un componente personal del profesor muy importante, por lo que cualquier propuesta concreta para otros docentes o para otras situaciones de enseñanza puede no resultar totalmente idónea. Estos contenidos se podrían organizar, como hacen muchos autores, de acuerdo con la estructura aceptada por cada cual del proceso mental o profesional o social de la traducción, pero esta ordenación exigiría la existencia de un modelo aceptable sin reservas y, además, tendría una vida muy efímera, tan sólo duraría el tiempo necesario para concretar el curso en unidades didácticas y recursos docentes (fundamentalmente textos y tareas), unidades y recursos en los que todos estos contenidos aparecerían mezclados, reiterados y reordenados según las necesidades y los medios docentes.

Los contenidos incluyen elementos que no son específicos del proceso de la traducción. En algunos casos tienen que ver con la comprensión del texto original, en otros casos con la redacción del texto traducido, en otros casos con aspectos lingüísticos, culturales o comunicativos de problemas microtextuales, en otros casos estos contenidos adoptan una perspectiva claramente comparativista. Pero todos estos aspectos, aunque no resuelvan el problema de cómo traducir un *input* por un *output* determinados, forman parte de una manera o de otra de los diferentes procesos mentales y de resolución de problemas de la traducción y el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre los mismos interviene de manera inevitable en los cursos de traducción. Limitar la clase de traducción a aquellos elementos que son característicos de forma exclusiva de la traducción, denotaría una confusión importante entre los distintos procesos señalados, la ignorancia de los principios didácticos a aplicar a la enseñanza y el aprendizaje y, además, dejaría vacíos estos textos. Lo mismo ocurriría si fijáramos los contenidos del curso considerando exclusivamente aquellos problemas contemplados y resueltos por uno o varios modelos teóricos de la traducción. Por decirlo de forma radical, si la enseñanza de la traducción quiere ser eficaz, debe inscribirse en el ámbito de la práctica profesional antes que en el de los principios teóricos o, lo que es lo mismo, asentarse sobre una teoría de la práctica profesional y no de la traducción como ente inmanente o ajeno a la sociedad.

El trabajo de traducción no se limita a la resolución de problemas. Hemos mencionado que es necesario determinar y analizar los factores externos a la traducción (proceso comunicativo) que nos hacen inclinarnos por unas soluciones u otras; también es necesario analizar las características del texto dentro de su situación comunicativa para adoptar estrategias generales que nos reduzcan el volumen de análisis y decisión a realizar en las tareas concretas microtextuales. Parece razonable por tanto decir que los contenidos del curso de traducción comprenderán

- Procedimientos para la resolución de problemas.
- Análisis de la situación comunicativa (social).
- Análisis de los textos.

13. Conclusiones

La utilización de criterios teóricos caducos en el diseño curricular y de materias para la formación de traductores produce grandes deficiencias: el aprendiz de traductor aprende principalmente del modelo del profesor y de su propia capacidad de autoaprendizaje ante tareas de traducción. Los criterios que en nuestra opinión se pueden calificar de caducos son principalmente la organización de los contenidos formativos en base a tipologías de textos o en base a su nivel de especialización. Creemos que valdría la pena hacer un esfuerzo colectivo para que la formación de traductores se organizara en un futuro inmediato siguiendo criterios didácticos y en torno a la resolución de problemas (por definir), las soluciones de traducción disponibles (por inventariar) y las estrategias que permiten seleccionar las más idóneas (por elaborar), así como en el análisis de los textos y en el análisis de la situación comunicativa (social) de la traducción.

REFERENCIAS

- Delisle, Jean (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Mayoral, Roberto (1997 [1992]). Estratificación de la terminología. Estudio del anglicismo en el vocabulario de los deportes. *Actas del III Simposio Iberoamericano de*

Terminología, San Millán de la Cogolla 1992. Barcelona: IULA de la Universitat Pompeu Fabra/Servei de Llengua Catalana de la Universitat de Barcelona/CINDOC/Cooperativa Universitaria Sant Jordi: 207-18.

— (1998). Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España. Isabel García y Joan Verdegall, eds. *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I: 117-30.

— (1999). *La traducción de la variación lingüística (Uertere, monográficos de la revista Hermeneus, número 1)*. Soria: Excma. Diputación de Soria.

— (1999b). La traducción jurada de documentos paquistaníes en España. Miguel Hernando y Juan Pablo Arias, eds. *Traducción, emigración y culturas*. Toledo: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: 211-8.

— (2000). Consideraciones sobre la profesión de traductor jurado. Dorothy Kelly, ed. *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*: 117-44.

— (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Publicacions de la Universitat Jaume I de Castellón.

— (2002). Nuevas perspectivas para la traducción audiovisual. *Sendebarr*, 13: 123-40.

Mayoral, Roberto y Dorothy Kelly (1997). Implications of Multilingualism in the European Union for Translation Training in Spain. Marian Labrum, ed. *The Changing Scene in World Languages. The ATA Scholarly Monograph Series, Vol. IX*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins: 19-34.

Mayoral Roberto y Ricardo Muñoz (1997). Estrategias comunicativas en la traducción intercultural. Purificación Fernández y José M^a Bravo, eds. *Aproximaciones a los estudios de traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid: 143-92.

Muñoz, Ricardo (1995). *Lingüística para traducir*. Barcelona: Teide.

¹ El presente trabajo se ha originado en un proyecto docente presentado por el autor en 1999 para optar a una plaza de profesor titular por el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.