

Comprender para traducir

Ana María Pérez Lacarta

Universidad de Valladolid
Departamento de Filología Francesa y Alemana
amapela@ffr.uva.es

Recibido: 21 de enero de 2009
Aceptado: 2 de febrero de 2009

RESUMEN

Partiendo de la idea de que el desarrollo de la comprensión lectora es el objetivo fundamental de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, en este artículo ahondamos en los conocimientos y en las habilidades que el estudiante de francés ha de adquirir en el proceso de aprendizaje. Defendemos un modelo de análisis textual basado en una visión funcionalista de la lengua y abogamos por el estudio contrastivo de la lengua francesa.

Palabras clave: Formación de traductores, comprensión lectora, objetivos de aprendizaje.

Comprendre pour traduire

RÉSUMÉ

Partant du principe selon lequel le développement de la compréhension de lecture est l'objectif fondamental de l'enseignement des langues étrangères adressé aux traducteurs, dans cet article nous approfondissons les connaissances et les habiletés que l'étudiant de français doit acquérir dans le processus d'apprentissage. Nous y proposons un modèle d'analyse du texte fondé sur l'approche contrastive et plus particulièrement sur une conception fonctionnaliste de la langue.

Mots clé: Formation des traducteurs, objectifs d'apprentissage, compréhension de lecture.

Understanding before translating

ABSTRACT

Assuming that the development of reading comprehension is the main objective of foreign language teaching for translators, this article looks in depth into the knowledge and skills that the student of French needs to acquire in the learning process. It defends a model of text analysis based in a functionalist view of language and a contrastive study of the French language.

Key Words : translator training, reading comprehension, learning objectives.

García Yebra (1989: 30-33) distingue entre el lector común y el lector-traductor diciendo de éste que la intención de su lectura es diferente -dado que la comprensión del texto no es sino la primera fase del proceso de traducción- y precisando que el traductor trata de acercarse lo más posible a la comprensión total del texto mediante el análisis lingüístico y extralingüístico del original. Apoyándonos en esta distinción y

circunscribiendo nuestras reflexiones a la primera etapa del proceso, en estas páginas nos vamos a ocupar de los conocimientos y habilidades que el estudiante de traducción ha de desarrollar para desentrañar el sentido del texto.

Partiendo de la idea, ya unánimemente admitida, de que la formación de traductores difiere de la formación de filólogos y de la enseñanza dirigida a estudiantes de lenguas extranjeras y sin olvidar que el conocimiento de dichas lenguas es un requisito previo, el objetivo fundamental será el desarrollo de la comprensión lectora, tanto en lengua B (primera lengua extranjera) como en lengua C (segunda lengua extranjera). En ambos casos las tareas que se propongan y el material elegido dependerán del nivel de conocimientos de los estudiantes y se apuntará a una mayor o menor especialización en la consecución de los objetivos específicos.

Amparo Hurtado (1999: 61-62 y 72-73) y un grupo de profesores que investigan sobre este tema han enunciado unos objetivos de aprendizaje que, en lo relativo a la comprensión de los textos, podrían servirnos de guía en nuestra labor docente. Ellos consideran que el estudiante de lengua B ha de ser capaz de: "adquirir estrategias de lectura", "identificar y comprender el funcionamiento de los mecanismos que contribuyen a la coherencia y cohesión", "identificar y comprender el funcionamiento de distintos tipos y géneros textuales", "identificar e interpretar los rasgos pragmáticos y semióticos de un texto", "identificar variaciones lingüísticas relacionadas con el uso y el usuario" y "desarrollar un espíritu crítico ante los textos". Y, para la lengua C, han formulado prácticamente los mismos objetivos específicos -con algunas diferencias-, añadiendo la capacidad de "comprender y asimilar convenciones básicas de la escritura".

Antes de profundizar en los resultados que esperamos que consigan los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos gustaría hacer algunas precisiones sobre el enfoque que le vamos a dar al análisis del TO (texto original) y los factores que intervienen en esta parte del proceso de traducción. Partimos de la oposición sistema/texto, que trasluce la siguiente afirmación de Umberto Eco:

Quando se produce una emisión cualquiera (fónica o gráfica) aprovechando las posibilidades que un sistema lingüístico ofrece, ya no tenemos que vérmolas con el sistema, sino con un proceso que ha llevado a la formación de un *texto* (2008: 63).

Y nos basamos en la visión funcionalista de la lengua que, en opinión de Nicolás Antonio Campos Plaza y Emilio Ortega Arjonilla, ha de presidir el proceso de traducción. Estos autores entienden

[...] la lengua como un "potencial de significado" que tiene diferentes aplicaciones y usos en distintos contextos. Esos usos y aplicaciones son los "textos", unos textos que constituyen un "intercambio de significado" en un "contexto de situación" determinado (2005: 399-416).

Además el texto es producto de un contexto más amplio, que ellos denominan *contexto cultural o intertextual*. Dicho con otras palabras, el análisis del TO incluye los niveles textual, extratextual y peritextual. Comprender para traducir equivale a abarcar todas las dimensiones del TO (lingüística, comunicativa y cognitiva); supone no quedarse en la mera captación del significado y efectuar la "extracción" del senti-

do desde la perspectiva del lector de dicho texto, teniendo presente al autor del mismo y sin olvidar la interacción que existe entre ellos. Ambas figuras desempeñan un papel importante en la descodificación del TO: el lector, "[...] être dont les caractéristiques permanentes de personnalité psychologique et affective, de passé d'apprentissage, de style cognitif, sont uniques", con su proyecto de lectura ; y el autor, como ser singular "[...] qui a son identité psychosociale, a une intention communicative, est intégré dans une situation de production et produit un discours à caractéristiques linguistiques, référentielles et culturelles uniques" (Cuq, 2003 : 49-50).

Asimismo conviene aclarar cuál es el cometido del profesor en el modelo interactivo, pues, a pesar de que el estudiante es la pieza clave del proceso de adquisición de la competencia lectora, *l'enseignant* es quien dirige dicho aprendizaje. Es una especie de guía que, además de seleccionar los recursos adecuados, impulsa la interacción entre el alumno y el texto, motiva al estudiante para que cada vez sea más autónomo y le conciencia de la necesidad de implicarse en el aprendizaje evaluando su propio trabajo.

Adentrándonos ya en la exposición de los objetivos específicos encaminados a desarrollar la comprensión lectora, nos ocuparemos en primer lugar de la capacidad de adquirir estrategias de lectura. Para empezar, el alumno se familiarizará con distintos tipos de lectura y aprenderá a seleccionar la estrategia adecuada al texto y al propósito del lector. Empleará diferentes técnicas según se trate, por ejemplo, de un anuncio, de una entrada de un diccionario o de un artículo de opinión, y dependiendo de si busca un dato concreto, desea profundizar en el sentido de un texto, necesita ampliar sus conocimientos sobre una materia, etc. El profesor trabajará siempre con documentos auténticos, pero, dado que a menudo se utilizan textos descontextualizados, tendrá que suplir las lagunas con la información contextual pertinente. Dichas referencias serán suministradas en la segunda de las cuatro etapas del proceso paulatino de lectura que Francine Cicurel (1991: 43-53) propone seguir en clase y que nosotros recomendamos llevar a cabo al futuro traductor cada vez que reciba un encargo de traducción. En opinión de esta autora, antes de que el estudiante ojee un texto conviene activar los conocimientos que posee sobre el tema o el contexto cultural; de esta manera mejorará la asimilación del contenido de dicho documento. Seguidamente pasaríamos a hacer una *prelectura* u observación de aquellos indicios que, con un simple barrido visual, nos permitan entrever la materia del texto. A continuación el profesor dará varias consignas encaminadas a construir progresivamente el sentido del mismo; en esta etapa se puede dividir la clase en grupos que, después de haber leído varias veces el documento, intercambiarán los resultados de sus búsquedas. Y, en cuarto lugar, el alumno valorará toda la información recogida y, tras una nueva lectura exenta ya de obstáculos, culminará la comprensión del TO.

Aun cuando no pretendamos restar importancia a los tramos inicial y final de este recorrido, creemos que es necesario detenerse en las dos etapas centrales con el fin de ahondar en dos estrategias de lectura que, una vez adquiridas, impulsarán la autonomía del estudiante. Apoyándonos en las atinadas reflexiones que Colette Buguet-Melançon y André-G. Turcotte (2005) hacen al respecto, favoreceremos el aprendizaje de la "lecture exploratoire" y la "lecture analytique". La primera ha de preceder a la segunda, pues en la medida en que se fomenta la formulación de hipótesis que

ulteriormente habrán de ser corroboradas, mejoran los resultados obtenidos. Ojeando someramente el texto, el alumno se forma una idea sobre el sentido global del mismo, que constituirá el punto de partida de la lectura analítica. En esta fase el estudiante realiza una serie de lecturas paralelas orientadas a esclarecer los puntos oscuros del documento objeto de estudio; el profesor dirige la atención del lector hacia cuestiones fundamentales que podrían pasarle inadvertidas y estimula su espíritu crítico.

En lo que concierne a la capacidad de comprender el funcionamiento de los mecanismos que contribuyen a dar coherencia y cohesión a un texto, la persona que guía al alumno en su aprendizaje le propondrá tareas que le lleven a percibir nítidamente las diferencias existentes entre estos dos conceptos tan estrechamente vinculados y a fijarse en la distinta manera de presentar y enlazar las ideas que tienen el francés y el español. El estudiante se percatará de que la coherencia es un fenómeno fundamentalmente pragmático y semántico, relacionado con la organización del texto que lleva a cabo el emisor en un contexto determinado, mientras que la cohesión se sitúa en el plano sintáctico y semántico. Y observará igualmente que el receptor de dicho mensaje descubre la coherencia del mismo gracias a los mecanismos de cohesión textual.

Desde este punto de vista, ¿cómo leer un texto? Interesándonos por su microorganización y su macroorganización: analizando el papel que desempeñan los deícticos, los procedimientos anafóricos, los conectores, etc.; centrándonos en la progresión temática del documento y en la relación que existe entre el modelo elegido por el autor y el tipo de texto; cuidando de que no pase desapercibida la información que pudiera estar oculta. Hemos de concienciar al alumno de que todos los elementos de un texto son interdependientes. Para ello le podemos sugerir que haga un recorrido exhaustivo por los aspectos materiales, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos de la oración, de las oraciones entre sí y del conjunto del texto. De esta manera prestará atención a la puntuación, a la articulación en tema y rema, al empleo de sinónimos, hiperónimos o hipónimos como forma de sustitución léxica, a la utilización de organizadores textuales o a otros recursos con los que esté menos familiarizado. Asimismo la resolución previa o simultánea de ejercicios tales como la organización de un texto que se ha entregado con los párrafos desordenados, la puntuación de un escrito que carece de los signos correspondientes o la sustitución de determinados conectores u operadores argumentativos que suelen plantear problemas por su polisemia o porque, como en el caso de *enfin / finalement, par ailleurs / d'ailleurs, en effet / en fait, certainement / certes*, se confunden con otros semejantes, reforzará la adquisición de las habilidades y los conocimientos relativos a la coherencia y la cohesión de un documento. Y, una vez concluida la traducción del texto, la comparación de los mecanismos utilizados en el TO y en el TM afianzará las competencias del traductor en este terreno.

Respecto a la capacidad de distinguir los diferentes tipos y géneros textuales, creemos que se ha de aplicar el método inductivo, es decir, que, de la observación de un corpus de textos extenso y variado, la clase inferirá los rasgos propios de cada uno de ellos; así, una vez asimilada esta información, cada estudiante podrá clasificar correctamente cualquier documento que le propongan traducir.

A primera vista, la resolución de las tareas propuestas para conseguir este objetivo parece bastante accesible; no obstante, los alumnos tendrán que salvar algunos obstáculos, de entre los cuales nos gustaría señalar, por un lado, el hecho de que la mayo-

ría de los textos no presenta una homogeneidad tipológica y, por otro, la falta de acuerdo en la clasificación de los tipos y géneros textuales. La solución al primer problema nos la ofrece Jean-Michel Adam, quien opta por la secuencia para establecer su clasificación:

Les textes homogènes (unitypes) sont plus rares que les textes hétérogènes (pluritypes) composés, par définition, de séquences actualisant elles-mêmes des prototypes différents. Un texte hétérogène est généralement classé en fonction du type encadrant (1992 : 195).

Y, en lo que se refiere a la segunda cuestión, el estudiante comprenderá que es la función dominante la que determina el tipo de texto y que el género es, como dice Isabel García Izquierdo (2007: 122-124), la "[...] expresión tangible de las convenciones textuales y contextuales contenidas en los textos representativos de determinados ámbitos socio-profesionales".

Para iniciar al alumno en esta materia, convendría orientar sus búsquedas formulándole preguntas acerca de la posición del emisor hacia los destinatarios y de éstos hacia el mensaje, sobre el propósito, la estructura o el contexto socio-cultural de dicho mensaje; pidiéndole que averigüe si existe una relación entre el predominio de determinadas categorías gramaticales y el tipo de texto, o que observe el léxico empleado en cada caso: de carácter concreto o abstracto, términos polisémicos o monosémicos, si las palabras se utilizan en sentido propio o figurado. Lo esencial es que, al concluir la unidad didáctica dedicada a los tipos de texto, conozca las características gramaticales, semánticas y discursivas de cada uno y sepa identificarlos; y que, tras realizar una serie de actividades pedagógicas relativas a los géneros textuales, comprenda su funcionamiento desde el punto de vista formal y comunicativo, tanto en la lengua de partida como en la de llegada.

En relación con la habilidad para interpretar los rasgos pragmáticos y semióticos de un texto, tenemos que concienciar al futuro traductor de que para traducir no basta con que aplique los conocimientos lingüísticos que posee en LE; también ha de saber identificar los factores extralingüísticos que han intervenido en la elaboración de un documento. Convendría hacerle reflexionar sobre la dimensión pragmática del texto, es decir, sobre las intenciones comunicativas del emisor, las condiciones en las que se emite y recibe el mensaje, el papel del receptor del TO, la información relacionada con el emisor, etc. Y, en cuanto a la dimensión semiótica, debería ser consciente de que el autor del texto ha codificado su mensaje de acuerdo con unos estereotipos y unos esquemas de representación que, en mayor o menor medida, difieren de los de su lengua materna; examinando las marcas culturales del TO y analizándolas contrastivamente desarrollará su competencia cultural.

De entre los aspectos contextuales que condicionan el sentido del texto, cabría hacer hincapié en la relevancia de la información implícita: de aquello que no se dice explícitamente, pero que ha de ser tenido en cuenta en el proceso de traducción. Independientemente de la denominación elegida (implicatura convencional o no convencional, presuposición o sobreentendido, implícito consciente o inconsciente), el estudiante tiene que aprender a captar el contenido no verbalizado de los enunciados prestando especial atención a la enunciación, pues lo que para una comunidad lingüis-

tica y cultural parece obvio puede no serlo para el interlocutor de otra cultura. En opinión de M^a del Carmen Lejarcegui Gutiérrez:

[...] la principal fuente de malentendidos proviene de los implícitos inconscientes pues se producen por inadvertencia, poniendo de relieve hábitos y relaciones entre significantes y significados evidentes para el emisor pero no para el receptor (2005: 15).

Por otro lado, las connotaciones culturales suelen plantear problemas a los no nativos, quienes deberían documentarse sobre los factores históricos, sociales, culturales, geográficos, etc. que han generado dichas connotaciones en un contexto dado. Y también sería interesante estudiar otros rasgos pragmáticos y semióticos, tales como la intertextualidad o la estructura ilocucionaria, que, dirigiendo la mirada del lector hacia el contexto, le ayudan a profundizar en el sentido del texto.

Por lo que se refiere a la capacidad de identificar variaciones lingüísticas relacionadas con el uso y con el usuario, trataremos de que el alumno comprenda que, debido a factores extrasistémicos, intrasistémicos e intersistémicos, existen múltiples variedades de la lengua francesa repartidos por los países francófonos y que los usos lingüísticos varían en función de la situación de comunicación. En un primer momento, le familiarizaremos con las nociones de dialecto geográfico, social y temporal y *patois* y, más adelante, con la de idiolecto. Y, en lo concerniente a las variedades funcionales asociadas a un contexto determinado, aprenderá a fijarse en el marco profesional o social, en la relación entre emisor y receptor y en el medio material. Tendrá en cuenta la oposición francés escrito/francés oral y prestará atención a las particularidades que, a nivel léxico, fonético y morfosintáctico, presentan el lenguaje culto, corriente, familiar, popular o vulgar. Descubrirá que en un mismo texto se pueden encontrar diversos registros y que la estratificación lingüística determinada por el nivel de lengua no es fija, ya que la mayoría de las personas puede pasar de uno a otro con facilidad según las necesidades comunicativas del momento.

De entre las tareas encaminadas a la obtención de este objetivo específico, elegiremos las que mejor se adapten a los intereses del grupo, siempre que tengan que ver con el campo, el modo y el tono de un texto y/o con los usuarios de la lengua francesa. Podemos sugerirle que cambie un parámetro -el tono, por ejemplo- en una carta y haga las modificaciones correspondientes; proponerle que haga una lista con las marcas de oralidad encontradas en una entrevista, un cómic y una obra de teatro y las compare; pedirle que clasifique un conjunto de textos atendiendo a la variedad regional o al tecnolecto (científico, técnico, jurídico, etc.); plantearle la realización de un trabajo sobre las peculiaridades del lenguaje de un escritor. Estas y otras actividades redundarán en la idea de que la lengua francesa es, como dicen Claude y Jean Demanuelle (1990: 48-51), un polisistema y de que sus usuarios, al igual que los de otras lenguas, practican habitualmente el plurilingüismo.

Además procuraremos que el estudiante desarrolle un espíritu crítico ante los textos, es decir, que comprenda que la prudencia, la lucidez y la honestidad intelectual deberían presidir todo el proceso de traducción y que aprenda a emitir juicios de valor sobre el documento que va a traducir. Pretendemos que reflexione sobre la forma y el contenido del mismo y, de manera razonada, exprese su opinión sobre los aciertos y

los desaciertos que ha tenido el autor en el terreno de la pragmática, la semántica y la morfosintaxis: si ha elegido el tipo de texto o el tono idóneos para producir en el lector el efecto deseado; si los recursos cohesivos empleados son los más adecuados; si se respeta la concordancia de modos y tiempos verbales; si, para transmitir su mensaje, ha optado por el nivel de lengua apropiado, etc. El análisis de posibles errores cometidos por el emisor, la puesta en común y el consiguiente debate abierto por el profesor con el fin de que expongan su punto de vista todos los miembros de la clase, la consulta de diversas fuentes de información que pudieran contribuir a disipar las dudas que hayan ido surgiendo son algunos de los métodos que propician la adopción de actitudes críticas.

Pero también nos gustaría hacer resaltar la idea de que el estudio contrastivo de la lengua y la cultura francesa reporta excelentes resultados, ya que, al cambiar de perspectiva, el alumno obtiene una visión diferente de su propia realidad lingüística y cultural. Ponerse en el lugar del otro o, como dice M^a del Carmen Lejarcegui (2005: 23-30), *aculturarse* favorece el enriquecimiento personal y amplía horizontes. Despertando el interés por otras formas de pensar y actuar acortamos distancias entre culturas diferentes y evitamos los prejuicios que causa el etnocentrismo; se desvanecen muchos prejuicios y aparecen posturas de respeto hacia la cultura de la lengua extranjera.

Así mismo nos ocuparemos de que los estudiantes de lengua C -y aquellos de lengua B que también lo precisen- conozcan y utilicen correctamente las convenciones básicas de escritura en francés y en español. Nos encargaremos de hacerles comprender que la aplicación de estos códigos lingüísticos es necesaria y que, por lo tanto, han de ser respetados. Y, dado que cada idioma se atiene a sus propias normas, los estudiaremos comparativamente para subrayar las diferencias.

En el transcurso de las dos etapas intermedias del proceso de lectura interactiva, primero observaremos y después analizaremos todos los signos ortográficos. Nos fijaremos en la acentuación para comentar las particularidades de las dos lenguas. Ojcaremos los signos de puntuación con el fin de extraer las peculiaridades de uso del francés: las de los puntos de interrogación y de admiración, el punto, etc. Llamaremos la atención sobre la exigencia de la lengua francesa de dejar un espacio en blanco entre determinados signos y el texto, sobre el empleo del guión, el apóstrofo y la diéresis o sobre la división de palabras al final del renglón. Respecto al uso de las mayúsculas, nos apoyaremos en textos en los que aparezcan gentilicios, nombres de organismos o instituciones, tratamientos, leyes o decretos, para que el alumno se percate de las diferencias e intercalaremos algunas páginas en las que tendrá que señalar las coincidencias. En cuanto a las abreviaciones, aprenderá a distinguir las abreviaturas de los abreviamentos, los símbolos, las siglas y los acrónimos; y, una vez asimiladas las reglas de formación, comprobará si, en la escritura de estos procedimientos de reducción, difiere mínimamente o en mucho el francés del español. Y, en lo concerniente al empleo de cifras árabes o números romanos, descubrirá las pautas y las preferencias de ambos códigos.

Para terminar nos gustaría aclarar que, aunque hayamos abordado cada objetivo específico por separado, todos están interrelacionados y, dado que, en la realización de su trabajo, el traductor aplica sus conocimientos y ejercita sus habilidades simultá-

neamente, el estudiante actuará del mismo modo. Éste desarrollará la comprensión lectora con la práctica, mostrándose activo y crítico, documentándose y reflexionando antes de tomar decisiones; de manera que alcance progresivamente la autonomía. Y, en el análisis que llevará a cabo con el fin de esclarecer el sentido del texto que habrá de traducir, tendrá muy presentes la tríada texto-situación-contexto y la perspectiva contrastiva. Por último, queremos añadir que, en la formación de traductores, el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas B y C comprende igualmente la adquisición de otras capacidades y que, por lo tanto, hemos de formular otros objetivos generales básicos y complementarios que preparen al alumno para el ejercicio de la profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- BUGUET-MELANÇON, C. y TURCOTTE, A.G.: "Explorer le texte" y "Analyser le texte" [en línea], in *Lecture efficace*, 2005, http://www.ccdmd.qc.ca/fr/exercices_pdf/?id=39 [consulta: 02/06/2008].
- CAMPOS PLAZA, N.A. y ORTEGA ARJONILLA, E. (2005): *Panorama de lingüística y traductología: aplicaciones a los ámbitos de la enseñanza del francés/lengua extranjera y de la traducción (francés-español)*, Cuenca y Granada, Universidad de Castilla-La Mancha y Atrio.
- CICUREL, F. (1991): *Lectures interactives en langues étrangères*, Paris, Hachette.
- CUQ, J.P. (dir.) (2003): "Compréhension", in *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- DEMANUELLI, Cl. y J. (1990): *Lire et traduire: anglais-français*, Paris, Masson.
- ECO, U. (2008): *Decir casi lo mismo*, Barcelona, Lumen.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. (2007): "Los géneros y las lenguas de especialidad", en Alcaraz Varó, E., Mateo Martínez, J. y Yus Ramos, F. (eds.): *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel, 119-126.
- GARCÍA YEBRA, V. (1989): *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid, Gredos.
- HURTADO, A. (1999): *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa.
- LEJARCEGUI GUTIÉRREZ, M.C. (2005): "Negociar la comunicación" y "Competencia cultural y traducción", en Iztueta Goizueta, G. y Lejarcegui Gutiérrez, M.C. (eds.): *Aspectos interculturales en torno a la traducción*, Vitoria, Universidad del País Vasco, 11-22 y 23-30.