

Las cuerdas al aire. Un micro-proyecto de traducción subordinada en los primeros estadios de la formación de la competencia traductora

María Teresa SÁNCHEZ NIETO
Universidad de Valladolid

Como citar este artículo:

SÁNCHEZ NIETO, María Teresa (2008) «*Las cuerdas al aire. Un micro-proyecto de traducción subordinada en los primeros estadios de la formación de la competencia traductora*», en PEGENAUTE, L.; DECESARIS, J.; TRICÁS, M. y BERNAL, E. [eds.] *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 263-272. ISBN 978-84-477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_MTSN_Cuerdas.pdf>.



Las cuerdas al aire. Un micro-proyecto de traducción subordinada en los primeros estadios de la formación de la competencia traductora

María Teresa Sánchez Nieto
Universidad de Valladolid

1. Contextualización

¿Por qué un proyecto en este estadio tan temprano de adquisición de la competencia traductora? Esta podría ser la primera pregunta a la que enfrentarnos en nuestra presentación. En primer lugar aclararemos lo que se entiende por proyecto. Un proyecto es una forma de aprendizaje en situación y en colaboración. Como su propio nombre indica, el aprendizaje en situación se caracteriza por estar ubicado en un entorno auténtico. Las tareas que lo componen y su contenido «must be embedded within the natural use of that content» (Király 2000: 43). En el aprendizaje en colaboración, por otra parte, las diferentes partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje aportan sus perspectivas personales y entre ellas tiene lugar una enseñanza recíproca. Entre los miembros del grupo se favorece la argumentación, lo cual lleva a una apropiación más profunda y afinada del conocimiento (Király 2000: 36). En este contexto la figura del profesor es más la de un guía que la de un transmisor del conocimiento.

Desde posiciones constructivistas se afirma que sólo el aprendizaje en colaboración, y por tanto con proyectos, producirá aprendizaje significativo. En González Davies (2004: 216) encontramos una definición de proyecto así como una interesante diferenciación entre proyecto auténtico y proyecto pedagógico:

Projects are based on translation work that the students themselves have to discuss and solve by working together towards an end product. In the case of an authentic professional project, the end product will be an authentic translation commissioned by a real client. In the case of a pedagogic project, the activities and tasks will mirror the professional outcome and provide practice of the skills necessary for the students to be competent when an authentic translation is commissioned.

El proyecto en la clase de traducción garantizaría que las diferentes actividades y tareas que lo componen estén insertas en un contexto real y natural, y que, por lo tanto, su ejecución sea relevante. Las tareas de traducción deberían conservar la complejidad de la situación que las genera que, no obstante, debe ser proporcional al nivel de competencia de los alumnos (Király 2000: 43). De este modo, se fomenta el acercamiento de los estudiantes a la realidad profesional que les espera después de la licenciatura.¹

Kelly (2005: 116), en su manual para docentes de traducción, apuesta por introducir proyectos en la enseñanza de la traducción a medida que la adquisición de la competencia traductora avanza, esto es, en los últimos estadios de la enseñanza, cuando la autonomía del estudiante es mayor. No obstante advierte que la introducción de proyectos atañe a la secuenciación de los métodos, no siendo este tipo de aprendizaje el más adecuado en los estadios iniciales de adquisición de la competencia traductora. La razón es que en estos estadios iniciales aún se están desarrollando «many of the non-specifically translational competences, which are prerequisites for the translational»,

¹ Remitimos a todo aquél que desee profundizar en las implicaciones didácticas del proyecto a Király (2000), quien, a su vez, cita bibliografía relevante en este sentido.

indicando también que no por imitar con celo a los expertos en clase los aprendices se convierten automáticamente en expertos.

Como Marco (2004), pensamos que, además del método (proyectos o tareas/actividades) y el diseño, es aún si cabe más determinante para el éxito del proceso de enseñanza/aprendizaje la concepción teórica de base. Esto es, si se evita una concepción prescriptiva y una aplicación mecanicista de unos determinados principios (Marco 2004: 85), y si se fomenta la negociación entre profesores y estudiantes así como la voluntad de compartir autoridad con los alumnos y de que éstos se responsabilicen de su propio aprendizaje (Kiraly en prólogo a González Davies 2003), el diseño sobre la base tanto de tareas como de proyectos garantizará en cualquier caso un aprendizaje exitoso.

Por otra parte, nuestro proyecto acentúa los aspectos básicos de todo encargo real de traducción —que, no por básicos, pueden sobreentenderse como asumidos por el grupo de estudiantes al que va dirigido el proyecto— y deja de lado otros menos asequibles, como la dificultad motivada por el campo textual o por las herramientas tecnológicas del traductor. Los aspectos básicos acentuados, como expondremos más adelante, son la existencia de un público receptor concreto con unas necesidades concretas, la colaboración con profesionales externos al mundo de la traducción, la necesidad de negociar con el cliente aspectos como la fecha y el formato de entrega, y la cumplimentación de todas las fases del encargo, incluidas la corrección o control de calidad y el feedback o comentarios del cliente.

El proyecto que hemos titulado *Las cuerdas al aire* estaba destinado a alumnos de segundo curso de la licenciatura de Traducción e Interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid. La asignatura se imparte en el segundo cuatrimestre del año académico, por lo que estos alumnos han tenido contacto previo con el mundo de la traducción a través de las asignaturas de Teoría y Práctica de la Traducción y Traducción BI (primer curso) y Traducción BII (segundo curso). En cuanto a la lengua C como lengua de trabajo, en este caso el alemán, en el momento en el que comienza a impartirse esta asignatura los alumnos tienen tras de sí 180 horas de aprendizaje. La mayor parte de los alumnos han abordado este aprendizaje sin conocimientos previos, lo cual implica que el nivel alcanzado a la hora de enfrentarse a la asignatura Traducción General Directa CI es apenas un Grundsufe II o, en los niveles fijados del Marco Europeo de Referencia para la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, A1+/A2.

2. Material de partida y motivación de su elección

En el Conservatorio Profesional de Música Oreste Comarca, en la ciudad de Soria, los primeros cursos de la especialidad instrumental de violín se imparten con ayuda de un método pedagógico alemán, concretamente el de Egon Saßmannshaus, *Früher Anfang auf der Geige*. Band 1. Eine Violinschule für Kinder ab 4 Jahren, editado en Kassel por Gustav Bosse Verlag. El método consta de un prólogo, de una aclaración de los signos convencionales del lenguaje musical para aquellos que no los conocieran ya por otras fuentes, y de una serie de breves estudios en los que se van ejercitando diferentes aspectos de la manipulación de las partes del instrumento y de la interpretación sobre el mismo. Los estudios contienen pequeñas explicaciones destinadas sobre todo al profesor o padre que acompaña al alumno en el ejercicio, puesto que los niños de cuatro años difícilmente podrán leerlas e interpretarlas correctamente. El aspecto que resulta peculiar y que nos motivó a elegir este material consiste en el hecho de que la melodía de los estudios va acompañada de una letra para mejor asimilación del contenido

musical, que tiene a la vez una función nemotécnica y motivadora del aprendizaje y el ejercicio. Y todo ello se acompaña igualmente de material gráfico: ilustraciones que guardan relación con la letra que acompaña a la melodía. Un entramado, así pues, de texto, música e imagen que constituye un caso peculiar de subordinación doble del texto. Como ejemplo proponemos el estudio que da el título a esta ponencia:

Die Viertelpause

The image shows a musical score for the song 'Die Viertelpause'. At the top, there is a graphic illustration of a factory with several smokestacks. A thought bubble rises from the factory, containing a silhouette of a factory interior. Above the thought bubble, there is handwritten text: 'Viertelpause - im Tempo der Viertelpause'. Below the illustration is a musical score consisting of three staves. The first staff has a treble clef and contains a melody with notes and rests, with 'V' above some notes. The second staff has a treble clef and contains a melody with notes and rests, with 'Lok' above some notes. The third staff has a treble clef and contains a melody with notes and rests. The lyrics are written below the staves: 'Lok Koh - len - wa - gen, Gü - ter - wa - gen, D - Zug - wa - gen, Spei - se - wa - gen.'

Ilustración 1. El silencio de negra, versión original en alemán

Las ventajas de trabajar con este material son varias:

- Los textos son extremadamente sencillos desde el punto de vista lingüístico: la sintaxis es muy simple y los elementos léxicos, aunque sean desconocidos en principio para los alumnos, eran fácilmente identificables con ayuda del diccionario y del propio material gráfico que acompaña al estudio. Así pues, los

textos se adaptan a la competencia lingüística de los alumnos, en proceso aún bastante inicial de adquisición en el momento de abordar el proyecto.

- Al pertenecer a un campo de especialidad, puede diseñarse con él un encargo pedagógico que reviste cierta complejidad semejante a un encargo real: los alumnos tendrán que documentarse (aunque sea mínimamente) sobre el aspecto del lenguaje musical del que trata el estudio (un silencio, la nota de una cuerda, la duración de una nota), o bien tendrán que localizar a expertos en el tema y preguntarles.
- Este ejemplo de traducción subordinada a la medida de los alumnos nos servía para que éstos experimentaran y comprendieran de una manera realista, en toda su complejidad, lo que implica para el traductor la existencia de restricciones en todo encargo. Estas restricciones obligan a los alumnos traductores a un ejercicio consciente de creatividad y a reflexionar sobre la importancia de la creatividad en el proceso traductor.
- Este estadio temprano de adquisición de la competencia traductora, es un momento óptimo para que los alumnos revisen y amplíen su concepto de traducción haciéndolo válido también para ejemplos como el que ahora presentamos, no demasiado prototípicos, en los que no sólo nos encontramos ante un texto escrito para ser leído puesto que interviene más de un canal de recepción.
- Desde el punto de vista de los recursos humanos, contábamos con un cliente que a la vez encarnaba la figura del experto: los profesores de la especialidad de violín del Conservatorio. En todo momento estuvieron dispuestos a colaborar con los alumnos y además accedieron a la invitación que se les cursó para participar activamente en una sesión en el aula.
- Al tratarse de un proyecto a la medida de los alumnos y con un cliente real con el que pueden conversar y una utilidad / visibilidad directa, la actividad resulta altamente motivadora para ellos. Por otra parte, se fomenta en ellos su autocomprensión como agentes sociales: traducen para un público y sus traducciones tienen unas consecuencias y una utilidad concreta.
- El público receptor tenía unas características muy concretas, muy específicas, lo cual facilitaba la reflexión y la toma de decisiones a la hora de adoptar soluciones de traducción.
- Las ventajas que presentaba el trabajo con el material de Saßmannshaus nos movieron a diseñar el proyecto de traducción con los siguientes *objetivos* concretos:
 - Desarrollar la habilidad de documentación con fuentes «humanas» (González Davies 2004:131) consultando a expertos o a propios clientes. Los alumnos tienen que vencer el miedo a preguntar y además es conveniente que aprendan a formular preguntas. Esta destreza no siempre puede darse por supuesta.
 - Practicar la traducción con restricciones y el recurso al creatividad proponiendo soluciones que no contravengan las restricciones del encargo
 - Desarrollar destrezas interpersonales, negociando con el cliente (fechas de entrega y formatos) y en el seno del grupo de trabajo.
 - Tomar conciencia del impacto social del trabajo del traductor, pensando en el público al que va dirigida la traducción y el uso que se va a hacer de ella.

3. Desarrollo del proyecto

3.1. Contacto con los colaboradores

Una vez localizado el material, se buscó el contacto con los profesores del Conservatorio Profesional de Música de Soria, para proponerles la colaboración. La profesora representante de la especialidad de violín acogió muy bien la idea y se manifestó dispuesta a formar parte del proyecto.

En aquel momento se perfiló el tipo de necesidad que justificaba el trabajo en común. El hecho de que las letras de los estudios estuvieran en alemán, en el contexto académico español, implicaba privar al método *Früher Anfang auf der Geige* de uno de sus elementos fundamentales: la función motivadora y de ayuda a la comprensión e interpretación de la carga teórico-musical de los estudios. La repetición de los ejercicios de violín resulta menos monótona para el niño si a la vez puede cantar o susurrar un texto con un ritmo idéntico al de la pieza ejercitada. La profesora recordaba asimismo la importancia de que los padres estuvieran al tanto del material con el que los niños y profesores trabajan para poder ayudar a aquéllos en su práctica diaria del violín en casa.

Al reconocerse la necesidad, la colaboración quedó fijada en los siguientes términos: Por parte de la Facultad, los alumnos ofrecerían una o más versiones del texto traducido de los estudios y quedaría al criterio de los profesores de violín utilizar la que más acertada les pareciera. Por parte del Conservatorio, la profesora se comprometía a acudir al aula como invitada a una sesión de 90 minutos y solventar las dudas teóricas que se hubieran planteado a los alumnos durante el trabajo con los estudios. Ese día, la profesora debería actuar como un cliente y negociar los plazos y formatos de entrega con los alumnos. Asimismo, se comprometía a revisar sus propuestas desde el punto de vista de la coherencia rítmica del texto con la música, esto es, a supervisar el grado de cumplimiento de la subordinación del texto a la música.

3.2. Agrupación y distribución del material

La clase se dividió en seis grupos de entre tres y cinco alumnos. Cada grupo recibió dos estudios, uno común a toda la clase y uno especial para cada grupo.

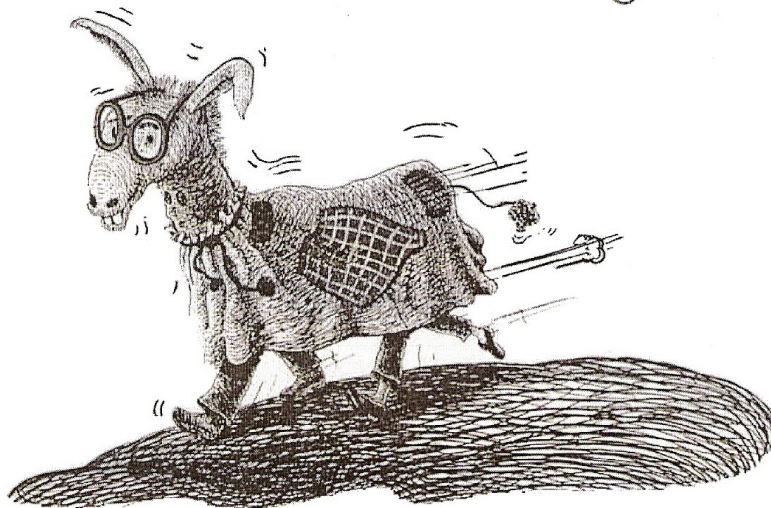
En la primera sesión de 60 minutos, de la mano del estudio común que además contaba un una transcripción de la profesora, se discutieron las características del material y se hizo ver a los alumnos la existencia de una doble subordinación del texto al ritmo y a la imagen; en un debate, se propusieron ideas par enfrentarse a la traducción del texto y a su presentación, ideas que luego habrían de exponerse al cliente en su visita al aula. El rango de propuestas variaba desde la traducción sublineal hasta la suplantación de la imagen por otra que se adecuara más a las posibilidades de la lengua española en el contexto de restricciones dado.

Die leeren Saiten

Las cuerdas al aire

La cuerda *Mi*:

Die E-Saite:



E - sel. E - sel, E - sel-stall, E - sel-schwanz,
Mi - ra mi - ra mí - ra - lo mí - ra - lo

lan - ge E - seis-on-ren, Reit - é - sel, Trag - e - sel.
¿Quién - es? Mi - bu - rri - to ga - lo - pa con - mi - go.

Ilustración 2. Las cuerdas al aire, versión bilingüe

En este ejemplo vemos cómo el texto en alemán consiste prácticamente en una concatenación de palabras que empiezan con la letra E, y que se relacionan directamente con la humorística ilustración del burrito remendado (o los niños disfrazados como tal). La elección de este material léxico no es casual: casi todas las palabras comienzan por E, ya que E, por otra parte, es el nombre en alemán de la nota Mi, nota que produce una de las cuerdas del violín al ser rozada por el arco «al aire», esto es, sin ser pisada en ningún lugar del mástil. Así pues, en la traducción al texto la solución pasaba por encontrar material léxico que de algún modo contuviera la sílaba o palabra «mi / mí»².

También en esa misma sesión se solventaron con ayuda de alumnos «expertos», esto es, con conocimientos musicales, algunas dudas de índole teórico-musical. En la siguiente sesión de 60 minutos, los grupos hicieron su propuesta de traducción que no se corrigió en el pleno, sino que solamente fue supervisada por el profesor, que iba de grupo en grupo haciendo indicaciones oportunas. En otra sesión se tradujeron los estudios particulares, donde el profesor actuó de nuevo como supervisor, haciendo ver a los

² A la versión propuesta por los alumnos sólo se les podía criticar que en los dos últimos compases la solución propuesta no coincide con los acentos de la música, o bien fuerza la acentuación natural del español: *galopa conmigo.

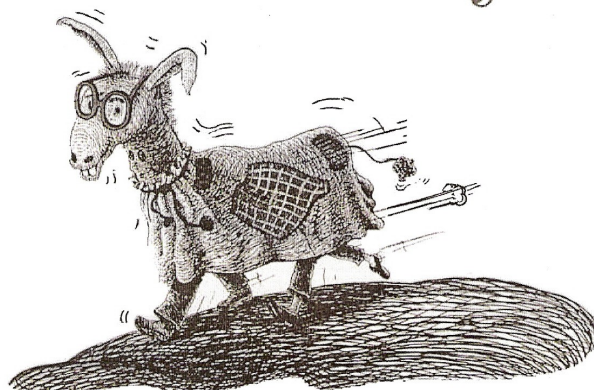
alumnos los lugares donde habrían propuesto soluciones no acordes con el ritmo, etc. La siguiente sesión, de 90 minutos, se dedicó a la corrección y negociación con los clientes, los profesores del Conservatorio. Después de que los tres se presentaran a los alumnos y aclararan de nuevo la motivación de este proyecto, cada grupo presentó a los profesores las traducciones de los dos estudios que se les habían asignado y recibió los correspondientes comentarios de éstos. En varios casos los grupos tuvieron que repensar su trabajo buscando una versión alternativa, pues la propuesta no funcionaba, al no cumplir con la restricción de subordinación del texto a la música, concretamente en el caso de la acentuación de las palabras. Cuando hubieron terminado las correcciones, una de las profesoras tocó para los alumnos uno por uno todos los estudios con los que trabajaban los distintos grupos. Así, los alumnos tuvieron oportunidad de “cantar” sus propios textos y comprobar en vivo cómo se adecuaban al ritmo del estudio. Este pequeño detalle resultó muy útil a los alumnos desde el punto de vista de la motivación, puesto que en aquel momento tuvieron conciencia de cómo sus textos cobraban vida y se relacionaban con la realidad que había motivado el trabajo de traducción. Finalmente, los alumnos expusieron a los profesores las ideas surgidas en clase acerca de la presentación de la traducción. Los profesores exigieron un formato concreto de entrega: el archivo debería ser PDF para poder imprimirse sin problemas, y debería contener dos versiones de cada estudio: la primera bilingüe, esto es, el texto español debería figurar debajo del texto en alemán, y la segunda monolingüe, con el texto únicamente en español. La segunda versión se destinaría a los alumnos, y la primera quedaría en poder de los profesores, quienes no querían perder de vista lo que el autor alemán había propuesto originalmente en cada estudio. Para la entrega de las traducciones se acordó entre ambas partes un plazo de dos semanas. Para efectuar un seguimiento del resultado, una vez consumido el plazo de entrega se contactó con una de las profesoras, quien confirmó que todos los grupos menos uno habían entregado a tiempo el trabajo. Finalmente se pidió a los alumnos que leyeran el capítulo *Adaptation* en la *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies* para reflexionar sobre el trabajo hecho y familiarizarse con los conceptos teóricos y la discusión en torno al eje traducción / adaptación. Los alumnos debían poder argumentar al final de la lectura si, en su opinión y a la luz de las ideas teóricas perfiladas en el artículo, su trabajo se trataba de una adaptación o de una traducción.

Die leeren Saiten

Las cuerdas al aire

La cuerda Mi:

Die E-Saite:



E - sel. E - sel, E - sel-stall, E - sel-schwanz,
Mi - ra mi - ra mí - ra - lo mí - ra - lo

lan - ge E - sels-on-ren, Reit - é - sel, Trag - e - sel.
¿Quién - es? Mi - bu - rri - to ga - lo - pa con - mi - go.

Ilustración 3. Silencio de negra, versión en español

4. Valoración, propuestas de mejora y perspectivas

Al hacer la valoración global del proyecto, hemos sacado las siguientes conclusiones, que incluyen propuestas de mejora. Por lo que respecta a los recursos de los que disponen los alumnos en el momento de su formación en el que se han enfrentado al proyecto, se observaron resultados desiguales: Aquellos alumnos que manejaban programas de diseño gráfico a pequeña escala, como puede ser WordPaint, pudieron entregar versiones más pulcras que los que no los dominaban, quienes se tuvieron que conformar recortando y pegando, escaneando, etc. En cualquier caso, estos últimos alumnos tuvieron que hacer uso de su imaginación para cumplir con el requisito del formato de entrega. En cualquier caso, concluimos que ésta puede ser una buena ocasión para colaborar con profesores de asignaturas relacionadas como es el caso de Informática aplicada a la traducción.

Un aspecto que resultó algo problemático fue la compaginación de horarios con los expertos. Cuando se encuentran colaboradores, no es fácil lograr además que todas las necesidades de horarios se dejen compaginar, ya que aunque prima la buena voluntad,

cada cual tiene que cumplir en primer lugar con sus obligaciones laborales más urgentes. En nuestro caso concreto habría sido conveniente que los profesores del Conservatorio hubieran podido acudir al aula al principio del proyecto, para poder ayudar a los alumnos en el análisis del material, y no a mitad de proyecto.

La fase de retroalimentación, una vez finalizado el proyecto, podría haber sido más completa. Probablemente de nuevo en este caso las obligaciones laborales de cada parte, y, por lo que a nosotros respecta, la necesidad de continuar con el programa de la asignatura, hicieron que esta fase quedara descompensada. Habría sido deseable un seguimiento por parte de los alumnos o del profesor de la Facultad del resultado del trabajo suministrado por los alumnos: ¿Se pudieron utilizar los estudios en las clases del Conservatorio? ¿Qué recepción tuvo el material por parte de los alumnos de violín? Esa retroalimentación a la vez podría haber conducido a una posterior discusión de los resultados en el aula.

Como aspectos positivos destacaremos, en primer lugar, que, según afirmaron los propios alumnos posteriormente, se sintieron bien motivados y a la vez satisfechos de poderse relacionar con la figura de un cliente «auténtico». En segundo lugar, el proyecto favoreció la posterior reflexión teórica y por tanto la toma de conciencia acerca de la naturaleza del trabajo realizado, ofreciendo por lo tanto una oportunidad para reflexionar sobre los conocimientos teóricos asimilados durante el primer año en asignaturas como Teoría y Práctica de la Traducción.

Hemos demostrado, pues, que la metodología del proyecto puede tener su cabida también en estadios iniciales de la adquisición de la competencia traductora. Como forma de aprendizaje en colaboración, posibilita el contacto con profesionales externos a la Facultad. Esto último motiva a los alumnos, que ven cómo en la clase de traducción de una lengua que aún no dominan a la perfección se pueden realizar, no obstante, tareas que tienen una repercusión real, beneficiando al entorno (no demasiado lejano en este caso) en el que viven y actúan los alumnos.

En cuanto a las perspectivas, ambas partes quedaron satisfechas y manifestaron su interés por posteriores colaboraciones entre el Conservatorio y la Facultad. Como proyecto más inmediato se vislumbraba en ese momento la traducción de las explicaciones relativas a los estudios dirigidas a alumnos, profesores y padres; este proyecto, no obstante, tendría unos objetivos e iría destinado a un grupo de alumnos de otro nivel de competencia, empezando por el hecho de que se trata de textos de naturaleza especializada.

Referencias bibliográficas

- González Davies, M. (coord.) (2003). *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gonzalez Davies, M. (2002). «Humanising Translation Activities: Tackling a Secret Practice». *Humanising Language Teaching Journal* 4 (2). En línea en: <http://www.hltmag.co.uk/jul02/mart2.htm>.
- Kiraly, D. (2000). «A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice». Manchester: St. Jerome.
- Marco, J. (2004). «¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora?». *Trans* 8. 75-88.