

MUTATIS MUTANDIS

Mutatis Mutandis. Revista
Latinoamericana de Traducción

E-ISSN: 2011-799X

revistamutatismutandis@udea.edu.co

Universidad de Antioquia
Colombia

Lécrivain, Claudine

Implantación de una metodología activa para el aprendizaje de la traducción de textos
turísticos

Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción, vol. 2, núm. 2, 2009, pp. 327-
345

Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499267780014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Implantación de una metodología activa para el aprendizaje de la traducción de textos turísticos.

Claudine Lécrivain

Universidad de Cádiz - España

claudine.lecrivain@uca.es

Resumen:

En este artículo se pormenoriza una actividad de innovación docente llevada a cabo (curso académico 2006-2007) en el marco de la asignatura *Introducción a la Traducción de Textos no Literarios*¹ de la licenciatura en Filología Francesa de la Universidad de Cádiz (España), que por sus características pueda ser exportable a otros ámbitos geográficos y a otros ámbitos sectoriales, con las adaptaciones que se consideren necesarias.

Palabras clave: innovación docente, textos no literarios, filología.

Abstract:

This paper describes an activity of innovation in didactics (academic term 2006-2007) developed within the frame of the academic course *Introducción a la Traducción de Textos no Literarios* in the undergraduate programme French Philology at Universidad de Cádiz, Spain. Due to its characteristics it could be exported to different geographical environments and to different sectors, provided that the necessary adaptations are implemented.

Key words: teaching innovation, non-literary texts, philology.

1. Introducción.

En este artículo se pormenoriza una actividad de innovación docente llevada a cabo (curso académico 2006-2007) en el marco de la asignatura *Introducción a la Traducción de Textos no Literarios*² de la licenciatura en Filología Francesa de la Universidad de Cádiz (España), que por sus características puede ser exportable a otros ámbitos geográficos y otros ámbitos sectoriales, con las adaptaciones que se consideren necesarias.

La Filología es un marco idóneo para una iniciación a la traducción, no sólo por las disciplinas y materias que se enseñan en esta carrera, sino porque en definitiva aborda diversos ángulos que cristalizan en la reflexión y en la práctica traductora: la lectura

¹ Asignatura semestral optativa impartida en primer Ciclo.

² Asignatura semestral optativa impartida en primer Ciclo.

que conlleva ejercicios de comprensión y explicación del material lingüístico, implicado o no en discursos literarios, el estudio de los discursos, la aproximación a los fenómenos culturales, etc. Por otra parte, aborda fenómenos de producción de textos (expresar opiniones, organizar su exposición, etc.). En definitiva el filólogo se dedica a los textos, a su interpretación, y traducir es una movilización general de todos los recursos intelectuales, más allá de la comprensión pasiva. El Plan de Estudios de Filología Francesa³ que incluye varias asignaturas⁴ de traducción responde al convencimiento del Departamento de Filología Francesa e Inglesa de que los futuros profesionales del lenguaje y de las lenguas deben recibir una formación polivalente, porque de alguna manera, tarde o temprano se toparán con la traducción en su carrera profesional. Su enseñanza debe desarrollar un amplio abanico de capacidades y destrezas, asentadas en un conjunto de conocimientos y técnicas, y en el desarrollo de actitudes apropiadas, que inicien una capacitación para el trabajo de traducción. Por otra parte, en ese curso la cercana configuración de los nuevos planes de estudio hacía presagiar una orientación hacia un itinerario más relacionado con los lenguajes sectoriales y la iniciación a la traducción especializada.

Por otra parte, la formación para la traducción es indudablemente un aprendizaje para el descubrimiento del Otro, y también de los contornos lingüísticos y socioculturales de la propia sociedad, por parte de quien se está iniciando a la práctica traductora. Es una modalidad que permite sensibilizar al alumnado sobre estereotipos y luchar contra la tendencia a una homogeneización cultural, recorriendo los caminos que llevan a la diversidad y la tolerancia. Además, la traducción especializada es la labor que quizá ponga más evidencia la necesidad de un aprendizaje básico de la mediación, ya que un mero dominio de idiomas sin dominio de las pautas socioculturales y socioprofesionales no resulta efectivo para la comunicación.

2. Planteamiento

Con el objetivo de mejorar la docencia en la asignatura e ir asentando la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (véase Goñi Zabala: 2005; Martínez Ruiz: 2005) se planteó la presente iniciativa como proyecto de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente, no sólo como andadura en nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan un cambio en los roles tradicionales de profesores y estudiantes, sino también como contribución a acercar a los estudiantes a pautas de teletrabajo y trabajos en red

³ En su configuración anterior a la adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, también llamado 'Plan Bolonia'.

⁴ Las otras asignaturas de Traducción de la Licenciatura en Filología Francesa (4 años) son: en Primer ciclo (*Traducción Francés <-> Español* (con carácter obligatorio y enseñanza semestral); en Segundo Ciclo (*Teoría y Práctica de la Traducción* (con carácter obligatorio y enseñanza anual); *Introducción a la traducción de textos Literarios* (con carácter optativo y enseñanza semestral).)

(Plassard, 2007), reduciendo así la llamada fractura o brecha digital⁵ que merma en gran medida el desarrollo local (que no se entiende en sentido estrictamente económico, sino también como capacidad de iniciativa de los actores sociales).

La iniciativa arranca, pues, de una reflexión sobre los conceptos subyacentes del EEES y sobre su aplicación en las asignaturas, en un intento de redefinir la función del profesor como orientador en el aprendizaje del estudiante, así como su labor de tutor, y de proponer un modelo de aprendizaje alternativo al tradicional, no porque todo lo tradicional haya quedado caduco, sino porque algunas metodologías tradicionales no aportan todos los resultados que cabe esperar. Uno de los principales escollos ha sido siempre la puesta en común en clase que si bien permite debatir aciertos y/o errores de tipo léxicos, morfosintácticos, estilísticos, etc., no permite ahondar en la coherencia textual y la cohesión textual ya que suelen intervenir distintos estudiantes con producciones textuales variadas. A menudo, las prácticas de traducción se tienen que conformar, pues, con una resolución de enunciados, sobre las ‘propiedades de superficie’, ante lo limitado de contemplar la reelaboración de las relaciones discursivas en unidades textuales mayores propuestas por cada estudiante.

Para lograr “desarrollar y mejorar la competencia traductora, y no limitarse a traspasar una información más o menos normativa, sobre los principios y técnicas de la traducción y luego encargar muchas traducciones huérfanas de contexto y finalidad, simplemente para que los estudiantes vayan cogiendo práctica en esto de la traducción” (Zabalbeascoa, 1999) y ofrecer metodologías más activas y colaborativas, contribuyendo a cierto manejo de las TIC por parte de los estudiantes, el planteamiento fue traducir al francés, a partir de un encargo real, parte⁶ de una página web⁷ (pero es igualmente factible con documentos en soporte papel, con la modificación en los objetivos que implica).

⁵ Véase Ruiz Palmero et al. (2004). “La Sociedad de la Información y el Conocimiento se caracteriza principalmente por el hecho de que la capacidad de acceder a la información y, más aún, la de saber utilizarla adecuadamente, es decir, de “*crear*” conocimiento, se convierten en las variables decisivas en la productividad y la competitividad de la economía y en la baza más ventajosa para el progreso de las sociedades. Ahora bien, nada asegura que todas las sociedades y todos y cada uno de sus miembros vayan a disfrutar en la misma medida de los beneficios de estas nuevas tecnologías (NNTT). Esa nueva sociedad no se produce de forma automática, como una consecuencia “natural” del desarrollo tecnológico. En efecto, sólo una decidida y sostenida intervención de la ciudadanía en su conjunto y, desde luego, de los poderes públicos, puede convertir esas enormes potencialidades de progreso que las NNTT encierran, en una realidad a la que todos puedan acceder sin exclusiones”. Véase también García Canclini: “Es innegable que la brecha digital genera desigualdades en productividad e ingresos laborales, en opciones de movilidad ocupacional, acceso a mercados, voz y votos en política” (2004: 190).

⁶ No se trataba de resolver el problema global del empresario sino de convencerle de la necesidad de un trato profesional de la parte lingüística de sus anuncios, ya que en ningún momento se puede entrar a competir con profesionales del sector, ni cerrar así una posible vía de salida profesional a los estudiantes que estamos formando. Por ello, siempre es muy importante en la colaboración con empresas no realizar nunca un trabajo global, sino ofrecer pequeñas muestras.

⁷ Traducir un documento ya configurado para una página web presenta la ventaja de ofrecer un volumen importante de material homogéneo que difícilmente se encuentra en folletos tradicionales. Por otra parte,

3. Marco teórico

En la investigación sobre discurso y traducción, se constata reiteradamente que “uno de los problemas no resueltos [...] es el de saber exactamente cuáles son los procesos mentales que se activan cuando se está traduciendo y cómo se organizan” (Zabalbeascoa, 1999). En este sentido, una de las principales metas de nuestra enseñanza es que los estudiantes puedan observar conscientemente parte de esos procesos mentales durante la producción de la traducción. Y a nuestro entender, una de las posibles vía de afloración consciente de dichos procesos mentales es la discusión colectiva en pequeños grupos durante las distintas fases de elaboración de la traducción, como queda reflejado más adelante.

Igualmente se ha señalado ya extensísimamente que, tanto en la producción como en la comprensión de los textos, los hablantes recurren a esquemas mentales para configurar e interpretar los textos. Para ello, se adecuan a las normas de textualidad elaboradas según las convenciones socioculturales de una determinada lengua y cultura. Se considera pues que la competencia textual es un elemento esencial de la competencia comunicativa, más allá de los aspectos terminológicos, y que representa pues un objetivo fundamental en el dominio de la L1 como de la L2. Numerosos son los autores que lo han señalado, como queda constancia en el estudio de las distintas teorías de la traducción que perfiló Larose (1989: 288). Todas las subactividades de tipo contrastivo que derivan de una actividad de traducción contribuyen pues a evidenciar la existencia de las convenciones y normas que regulan el uso de la lengua según los ámbitos sectoriales. Estas convenciones, estos ‘hábitos textuales’ representan uno de los aspectos de más difícil consecución por parte de los estudiantes a la hora de producir textos (tanto en L1 como en L2, y desde L1 a L2). Igualmente existen otras convenciones que representan escollos en la práctica traductora ya que derivan de un inconsciente social y desembocan en una ‘escritura ideológica pasiva’ (véase: Brzozowski, 2008).

El aprendizaje de la traducción es el aprendizaje de la mediación textual que requiere que el traductor aprenda a identificar los elementos de su bagaje cognitivo que proyecta en sus traducciones, y para ello requiere “un état de vigilance perpétuelle afin de débusquer les interférences éventuelles, non des structures de langue-cible cette fois-ci, mais aussi de ce que véhicule cette langue comme concepts, affects, images et idéologies” (Moucannas, 2007, 57).

supone una dificultad añadida ya que no tiene la estructuración que se ve en la web cuando se consulta la pantalla. Son rutas de acceso distintas que hay que traducir como tal. Al final exige la rearticulación de las distintas ‘rutas’ en un trabajo global, lo que conlleva una mayor exigencia de homogeneidad textual. Y permite que los estudiantes perciban más nítidamente la necesidad de coherencia textual y cohesión textual.

Por ello, esta iniciativa plantea un trabajo colaborativo que permita a los estudiantes ir superando la fase intuitiva de sus propuestas, integrando reglas para conseguir evitar la habitual contaminación lingüística y textual, así como mejorar sus habilidades en la comunicación interpersonal que no podrán soslayar en un entorno profesional real: justificación y negociación de sus propias propuestas, consenso en torno a una propuesta más o menos definitiva, reparto del trabajo, organización de un cronograma interno de actividades, revisión del trabajo, etc. Es en definitiva la integración de distintas metodologías activas de aprendizaje (cooperativo, autónomo y basado en problemas) en una misma actividad, ya desde el Primer Ciclo, hacia la concienciación de que, en cada generación textual, el mediador textual asume responsabilidades que van a más allá de la calidad lingüística y textual. Poder trabajar en y con pequeños grupos permite evidenciar las frecuentes estrategias de “tendances déformantes” que ya hace tiempo señaló Antoine Berman, y emprender caminos de rectificación.

4. Objetivos

4.1 Objetivos a corto y medio plazo

En lo que concierne a la empresa, parte del objetivo era fomentar la relación Humanidades-Empresas y concienciar al pequeño empresario dedicado al turismo de la necesaria adecuación lingüística y textual de sus escritos, ya que en general se cuida el diseño, la maquetación y las ilustraciones de las páginas web o folletos, pero se suele descuidar la parte meramente lingüística.

En cuanto a los estudiantes, los objetivos globales eran de distintas índoles. Aparte de aumentar su motivación, obviamente se pretendía familiarizar a los estudiantes con diversos ámbitos del turismo y algunos contextos temáticos de esta especialidad, y potenciar sus habilidades comunicativas, acercándoles al francés y español para Fines específicos y a las tareas de traducción, focalizando su atención en el proceso de la traducción más que en el resultado de la misma.

Por otra parte, el trabajo colectivo pretendía favorecer los procesos de autonomía⁸ en el aprendizaje, fomentar un trabajo continuo y constante durante el semestre -y no en momentos puntuales-, así como desarrollar una mayor participación de los estudiantes en su formación, mediante un encargo real relacionado con contextos profesionales muy presentes en su entorno.

En gran medida derivados de los objetivos globales, los objetivos específicos que se detallan a continuación vienen a completar determinadas habilidades y consisten en mejorar las destrezas de trabajo en entornos digitales, especialmente en lo que respecta al uso del procesador de textos, formar a los estudiantes en el campo de la

⁸ Ver a este propósito las ocho modalidades de autonomía señaladas por Nissen (2007).

documentación e iniciarles a los corpus terminológicos, ya que a menudo carecen de estrategias de búsqueda y discriminación de la calidad de la información. En este sentido es primordial acercar a los futuros licenciados a las tecnologías necesarias para una labor profesional, familiarizándoles con sistemas y entornos de trabajo que luego encontrarán en el mercado laboral. El dominio de las lenguas (propia y extranjeras) no deja de ser importante, pero sólo es una parte de lo que hay que aprender. Paralelamente uno de esos objetivos específicos fue fomentar en los estudiantes el trabajo colectivo en grupos heterogéneos y acercarles al potencial de aprovechamiento del aprendizaje derivado de la interacción. Para ello, se pretendía integrar adecuadamente a los estudiantes de programas internacionales de movilidad con los estudiantes permanentes de la UCA, y promover en todos ellos la percepción de los beneficios (actuales y potenciales) de los grupos heterogéneos y de las relaciones interculturales, ante la tradicional resistencia de los estudiantes hacia las iniciativas colectivas frente a las iniciativas individuales, mejorando así la autogestión individual y colectiva.

4.2 Objetivos a largo plazo

Los objetivos a largo plazo se encaminaban a promover actitudes de suma profesionalidad en cuanto a comunicación lingüística y cultural, incluso en ámbitos que los estudiantes pueden considerar menores. El contacto intercultural que subyace en este tipo de traducciones debía igualmente conducir a promover en los estudiantes y futuros profesionales actitudes duraderas de tolerancia y comprensión mutua entre culturas, absolutamente imprescindible en la formación de quienes pueden trabajar en el sector turístico o ejercer actividades traductorales puntuales en su vida profesional. Así se pretendía conseguir beneficios para el estudiante, para el grupo y también para la institución al proyectar una imagen positiva de cara a las pequeñas y medianas empresas con las que se colabora. El proyecto recoge así la casi totalidad de las competencias transversales y genéricas contempladas en los programas docentes: tanto las personales⁹, como las instrumentales¹⁰ y las sistémicas¹¹.

⁹ Entre ellas: Trabajo en equipo; Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar; Trabajo en un contexto internacional; Habilidades en las relaciones interpersonales; Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad; Razonamiento crítico. ; Compromiso ético.

¹⁰ Entre ellas: Capacidad de análisis y síntesis; Capacidad de organización y planificación; Comunicación oral y escrita en lengua nativa; Conocimiento de una lengua extranjera; Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio; Capacidad de gestión de la información; Resolución de problemas; Toma de decisiones.

¹¹ Entre ellas: Aprendizaje autónomo; Adaptación a nuevas situaciones; Creatividad; Conocimiento de otras culturas y costumbres; Iniciativa y espíritu emprendedor; Motivación por la calidad; Sensibilidad hacia temas medioambientales.

5. Corpus de trabajo

La página web seleccionada era la de una Agencia de Viajes (www.ismalar.org) que apuesta por un turismo responsable que va más allá de un turismo sostenible¹², en la medida en la que se plantea dentro de un movimiento social que desarrolla ejes de trabajo considerando el turismo como servicio -y no como producto de consumo- cuyo control y gestión vienen ejercidos de manera significativa por la población local¹³, y que entraña, por parte de los turistas, la aceptación de determinadas ‘conductas’, una vez en la zona visitada. Responde al convencimiento de que no sólo formamos profesionales del lenguaje y de la comunicación, sino ciudadanos integrales, y contribuye paralelamente a plantear el turismo como actividad de intercambio y aproximación cultural, cuya rentabilidad no puede ser percibida con criterios exclusivamente económicos. Plantear que el turismo entraña derechos y deberes es de vital importancia en un entorno socioeconómico como el de la provincia de Cádiz cuyo ingreso mayor deriva del turismo.

Para el mencionado trabajo se eligieron los viajes a un país tercero: Marruecos (y parcialmente Mauritania). Al ser Marruecos el ámbito de desarrollo de la actividad turística de la citada Agencia de Viajes, representaba parecido alejamiento cultural para los estudiantes locales y para los estudiantes extranjeros, a la par que un pasado parcialmente común (y en general completamente desconocido entre los estudiantes). En efecto, a principios del siglo XX, tanto España como Francia tuvieron un Protectorado en Marruecos, lo que conllevó en mayor o menor grado una serie de préstamos léxicos y calcos, en ambos idiomas, de términos provenientes del árabe clásico o del árabe dialectal marroquí, y a la inversa, préstamos del español y del francés en árabe, (y en menor grado en amazigh), que quedan a veces reflejados en los textos turísticos que describen las distintas zonas.

El texto original presentaba la ventaja de reunir distintos ámbitos clásicos en este tipo de textos (rutas, alojamiento, excursiones, actividades, transporte, etc.), suficientemente representativos de las convenciones textuales de estos escritos. Su nivel intermedio de especialización y dificultad así como su terminología se armonizaba adecuadamente con los conocimientos que los estudiantes iban adquiriendo en la parte teórica y práctica del programa.

La elección de dicha empresa respondió a criterios de colaboración con estructuras que favorecen la socialización y el intercambio, con empresas que, a primera vista, en el

¹² que se define como “el máximo uso que se puede hacer de los recursos económicos, sociales, culturales y naturales de la zona de destino sin reducir la satisfacción de los visitantes y sin generar impactos negativos en la zona anfitriona o en el medio ambiente” (Gascón, 2005: 92).

¹³ “L’implication des populations locales dans les différentes phases du projet touristique (et avant tout leur accord), le respect de la personne, des cultures et de la nature, et une répartition équitable des ressources générées sont les fondements de ce type de tourisme. De plus, l’activité économique du tourisme doit être conçue en complément des activités habituelles, et non en substitution”. (Perriot, 2005 : 37)

desarrollo de su actividad no inciden de manera negativa sobre el entorno natural y social. Al mismo tiempo estas estructuras permiten teóricamente mantener un diálogo cercano, y una colaboración estrecha.

Finalmente, la decisión de elegir un encargo real, más allá del mero simulacro, se apoyaba en varios hitos ya que acercaba indudablemente los estudiantes a las características de una situación laboral con sus vaivenes de coordinación, comunicación, planificación, etc., e incrementaba considerablemente la responsabilidad de los estudiantes ante el grado de consecución final del trabajo.

6. Perfil de los estudiantes

El conjunto¹⁴ de 20 estudiantes matriculados ese año pareció idóneo para intentar la realización de la mencionada actividad. Como 4 de ellos (españoles) se hallaban estudiando en universidades europeas en el marco del programa Erasmus, el perfil de los 16 restantes fue el siguiente:

- 1 estudiante español que vivió mucho tiempo en Francia.
- 1 estudiante española que estuvo durante un curso académico en Francia (programa Erasmus).
- 1 estudiante español (de fuera de la Comunidad Autónoma de Andalucía) que había terminado Filología Francesa y estaba cursando en Cádiz estudios de Filología Árabe.
- 1 estudiante Erasmus anglófona.
- 12 estudiantes Erasmus francófonos.

El grupo era bastante heterogéneo en cuanto a la titulación en la que estaban matriculados, lo que presentaba un factor de complementariedad interesante: Filología (Francesa y Árabe), Lenguas Extranjeras Aplicadas, y Empresariales.

7. Metodología

El enfoque metodológico se enmarca en la línea de un aprendizaje de tipo constructivista que se desarrolla a partir de la interacción entre los estudiantes en un ámbito de trabajo que tiende a facilitar la autonomía y se integra en un entorno profesional concreto.

La asignatura se halla estructurada en forma de dos bloques de aprendizaje, procurando siempre articular dos ejes fundamentales: conocimientos y competencias.

¹⁴ Una de las limitaciones de este tipo de actividad es que no se puede diseñar con excesiva antelación ya que depende de la configuración del grupo de estudiantes. En este sentido la movilidad europea de estudiantes del programa Erasmus introduce muchas variantes anuales en las asignaturas, imposibilitando a veces la realización de algunas actividades que los docentes programan antes de iniciar el curso. Y es un gran escollo de cara a la implantación del EEES que exige una excesiva planificación previa.

El primer bloque consta de 2 horas semanales y consiste en un conjunto de actividades teórico-prácticas, en las que se incluyen aportes teóricos¹⁵ de tipo magistral, clases de problemas y prácticas regladas, de pequeñas dimensiones. A principio de curso se notificó el calendario de trabajo, y la entrega de los textos originales se realizó mediante el aula virtual a la que los estudiantes acceden desde la página web la UCA. Las actividades prácticas consistían en traducciones del francés al español e implicaban una preparación individual por parte de los estudiantes y una bastante tradicional puesta en común en clase, a partir de un variado abanico de textos:

- artículos de prensa especializada en turismo (de las llamadas 'revistas de viaje').
- fragmentos de ensayos teóricos sobre turismo.
- textos o folletos relacionados con la hostelería (alojamiento).
- textos o folletos relacionados con rutas en contexto urbano (descripción de edificios, eventos festivos, referencias históricas, costumbres, etc.).
- textos o folletos relacionados con rutas en contexto rural (flora, fauna, topografía, costumbres, fiestas locales, etc.).
- acontecimientos culturales (ferias, encuentros musicales, teatrales, etc.)
- textos de carácter más administrativo y jurídico (contrato de alquiler de un alojamiento rural, modelos de carta de reclamación).

En el segundo bloque de 2 horas semanales se llevó a cabo la presente innovación docente. Se organizaron desde el primer día de clase 4 grupos de estudiantes, combinando en la medida de lo posible las distintas procedencias geográficas y formaciones académicas. Los estudiantes formaron sus propios grupos, con intervención de la docente en caso de aislamiento o desequilibrios internos. Sobre este punto, por la peculiaridad de la matrícula a mitad de año de los estudiantes provenientes de universidades europeas, surgió una primera complicación. Durante el primer mes se fueron matriculando progresivamente más estudiantes del programa Erasmus que hubo que ir ubicando en los grupos ya existentes, lo que ocasionó un empeoramiento y una complicación de las condiciones de realización de la actividad. Ese punto es el que señalaron reiteradamente los estudiantes como el más negativo. Y es un gran escollo para llevar a cabo una enseñanza que requiera una planificación muy estricta¹⁶. Al cabo de un mes de los 16 estudiantes iniciales se pasó a un total de 25 estudiantes matriculados, pero se seguía trabajando en 4 grupos, ya que el volumen de trabajo ya se había repartido al comenzar la asignatura.

A esta dificultad inicial, se vino a sumar otra, ya que el empresario que se había brindado a intervenir personalmente en una de las primeras clases para facilitar a los

¹⁵ Introducción a determinadas especificidades del francés y del español para fines turísticos (léxicas, morfosintácticas, estilísticas, socioculturales, configuraciones textuales, tipos de discursos (fundamentalmente descriptivo, explicativo, pocas veces argumentativo, etc).

¹⁶ Hasta hoy, las reiteradas protestas de los docentes por el continuo desajuste entre los plazos administrativos de matrícula y el funcionamiento de la docencia sigue sin surtir efectos. Ese desajuste trae consecuencias negativas, ya que mientras un estudiante no está oficialmente matriculado no puede acceder al aula virtual.

estudiantes información sobre la empresa, su ámbito de trabajo, el funcionamiento de la página web, etc. no cumplió con su ofrecimiento.

Esas dos horas semanales estuvieron dedicadas al trabajo de traducción al francés de algunas secciones de la referida web, con toda la información y todo el material de trabajo disponible en el aula virtual: listado de grupos, calendario de actividades, páginas web para documentación, texto original en formato word, etc.). Durante una hora semanal la docente trabajaba con algunos grupos (según un calendario de rotación) y la otra hora estaba reservada al trabajo colectivo de los estudiantes (sin presencia de la docente).

Antes de la traducción propiamente dicha, hubo un trabajo activo de búsqueda de documentación relacionada con el trabajo, que posteriormente se puso a disposición de todo el alumnado en la plataforma virtual para uso colectivo. Mediante esta actividad se trataba de ir creando un entorno cognitivo que permitiese una rápida integración en el contenido de la materia. Cada estudiante debía proponer y justificar la utilidad de tres páginas en Internet que recogiese tres aspectos: glosarios turísticos en francés, glosario turístico en español, información en francés sobre turismo en Marruecos y en Mauritania. La puesta en común en clase permitió poner de manifiesto el uso indiscriminado de referencias en internet que hacen los estudiantes, al prescindir de criterios críticos para ubicarse en la avalancha de información que les proporciona la Red.

La parte de la página web objeto del trabajo representaba un volumen de unas 25.000 palabras en total, y cada grupo tenía aproximadamente un volumen correspondiente a 20 folios, con fragmentos correspondientes a distintos apartados:

- Ciudades
- Lugares/parajes naturales
- Países
- Parques Naturales.
- Alojamiento
- Rutas/recorridos.

Cada grupo organizaba el reparto mensual de su volumen de trabajo, y la traducción se organizó en función de secuencias mensuales en varias fases:

Fase 1) preparación individual de la traducción por parte de cada estudiante. Para evitar que no se hiciera la traducción individual completa, era obligatoria traer los borradores individuales a la cita mensual con la docente (fase 4).

Fase 2) reunión del grupo sin la docente para puesta en común y redacción de una única propuesta por grupo. Sólo podían proponer un texto completo, terminado, sin posibles alternativas, como si se tratara de un encargo profesional. Con esta fase se

pretendía superar la fase intuitiva, obligando a los estudiantes a debatir y contrastar sus propuestas

Fase 3) envío del texto consensuado a la docente mediante correo electrónico para su valoración y revisión

Fase 4) cita mensual con la docente durante la cual los componentes de cada grupo debatían y comentaban lo señalado (con claves ad hoc) por la docente como susceptible de modificación o mejora. Se pretendía, una vez más, superar la toma de decisiones intuitivas, empujando a los estudiantes a argumentar y justificar su propuesta. La docente sólo intervenía en segundo plano, promoviendo el dialogo alumno-alumno, para reconducir los debates internos y/o aportar posibles herramientas de cara a la determinación de una estrategia traductora, nunca para dar una solución concreta. En esta cita mensual no se resolvían todos los problemas, a veces sólo se daba indicaciones sobre la documentación necesaria o sobre un trabajo colectivo posterior.

Fase 5) última sesión colectiva en la que se debatieron algunos puntos que se habían traducido de distintas maneras según los grupos, y que iban a aparecer posteriormente en el mismo espacio de la página web, lo que iba a resultar incoherente. Los estudiantes debatieron las distintas propuestas y consensuaron una decisión para la traducción final.

Fase 6) envío de la versión final.

8. Evaluación

En la evaluación de esta actividad que suponía el 30% de la calificación final¹⁷ de la asignatura, intervenían varias consideraciones: la calidad de los borradores entregados a la docente, la participación en los debates posteriores en clase, la resolución de dificultades y/o errores, el cambio positivo en los hábitos de los estudiantes y la adecuación del texto a un encargo profesional. De esta manera, la nota global no es necesariamente la misma para los miembros de un mismo grupo, si bien este punto sea quizá el más delicado y complejo. Siempre tomando en cuenta la trayectoria de trabajo del grupo, las notas reflejan el grado de correcciones que necesitaría el texto antes de ser entregado al cliente (prácticamente sin correcciones, muy pocas correcciones, algunas correcciones, muchas correcciones).

¹⁷ El porcentaje restante correspondía al 20% de asistencia y participación en clase (intervención en clase y realización de actividades), y al 50 % de examen final.

9. Logros

Se consiguió conciliar los contenidos propios de las asignaturas con las características y las exigencias del entorno profesional más o menos cercano. El estudio y trabajo sobre textos reales, y no sobre simulaciones, acercan a los estudiantes a las complejidades y dificultades de su futuro entorno profesional, y de alguna manera cambia sus perspectivas sobre su formación, acercándola a las necesidades reales, lo que incrementa su interés por la materia, la empresa y el sector.

La comprensión de los objetivos del aprendizaje conllevó un primer logro más directamente observable: el incremento de la participación activa de los estudiantes en clase y fuera de la clase, que hizo que ese año no se diera ningún abandono de la asignatura en el transcurso de la misma. Todo ello, unido a un mayor índice de asistencia a las tutorías conllevó que todos los estudiantes se presentaron a la evaluación final de la asignatura, con una elevada tasa de aprobados y una tendencia a la centralidad y homogeneidad de las notas.

En cuanto al desarrollo de competencias en el estudiante, la primera en ser desarrollada fue la articulación del trabajo individual y colectivo. La segunda fue la coordinación entre estudiantes, por una parte con perfiles académicos distintos, y por otra parte con orígenes distintos (estudiantes UCA y estudiantes Erasmus). La tercera competencia desarrollada fue la comunicación especializada en francés turístico, articulada con la especificidad del concepto de “turismo responsable”, y la atención a la diversidad cultural (recogida parcialmente en el léxico) ya que la página web objeto del trabajo hacía referencia a arquitectura, alojamiento, etc. en el ámbito marroquí y mauritano. La cuarta competencia desarrollada fue el acercamiento a la especificidad de la traducción de una página web, que no se presenta de forma lineal como un texto, y que implica una capacidad de trabajo con fragmentos de textos inconexos que requiere, en la fase final, una reorganización colectiva.

El análisis y debate de casos prácticos puso en evidencia en un primer momento un aspecto que suele desconcertar a los estudiantes, al tratarse de un encargo real y no de textos adaptados por los docentes. En efecto, el análisis previo de los textos originales en español puso de manifiesto los errores y desaciertos en la redacción del texto. Todos los estudiantes observaron cierta desatención hacia los textos redactados en español con errores léxicos, falta de rigor estilístico, erratas, ambigüedades, e incoherencias. El análisis de los textos puso de manifiesto una información a veces confusa e incompleta. Pudieron valorar así cómo la redacción en español y la traducción pueden determinar la primera impresión del lector y ser decisivo para convertirlo o no en cliente. Por ello, los estudiantes constataron que el asesoramiento lingüístico es absolutamente necesario, y por otra parte aprendieron a considerar los textos de las empresas (folletos, web) como un aspecto que exige el mismo rigor profesional que las demás actividades de las empresas. Este desconcierto inicial se volvió de alguna

manera beneficioso ya que permitió que los estudiantes se alejasen con más facilidad del supuesto modelo ideal del original.

El trabajo contrastivo y colectivo puso en evidencia una pluralidad de soluciones válidas, y fundamentalmente obligó a los estudiantes a justificar y argumentar sus propuestas individuales, afinando sus recursos terminológicos y fraseológicos en español. Ello favoreció una concienciación de la necesidad para cualquier profesional de un asesoramiento lingüístico en el propio idioma.

En un segundo plano, tomaron conciencia indirecta de la existencia de planteamientos de desarrollo y de gestión del turismo alejados de los estándares oficiales que son los que más conocen, y descubrieron que su desconocimiento de las realidades extralingüísticas impedía una correcta redacción lingüística. Percibieron con más claridad la responsabilidad como redactor o traductor en el proceso de respeto a la diversidad cultural, y asentaron su conciencia intercultural, y la percepción de las implicaciones multiculturales de la francofonía.

El hecho de tener que entregar a un empresario la redacción final les llevó a cuidar no sólo el contenido de su propuesta sino también la adecuación rigurosa a unas normas profesionales de presentación (que muchos de ellos ignoraban por completo). Paralelamente se percataron de que su futuro profesional será probablemente cada vez más polivalente y requiere una formación abierta a múltiples aspectos.

Finalmente se dio un logro no previsto en el planteamiento inicial: la reducción de la fractura digital. Fue una mejora no prevista ya que se partía de una supuesta utilización habitual de las nuevas tecnologías por parte de los estudiantes. Pero se constató que parte de ellos (si bien una minoría) no utilizaban casi nunca internet, ni siquiera tenían dirección electrónica, y no sabían utilizar un procesador de textos. La necesidad de utilizar el Campus Virtual de la UCA, y la imposibilidad de entregar borradores manuscritos les empujó a utilizar una herramienta absolutamente necesaria para su futuro profesional.

10. Valoración de la experiencia

Con el objetivo de valorar la consecución de los objetivos, se realizó un cuestionario de satisfacción para el alumnado y otro para el empresario. Los resultados de la evaluación son muy positivos, alcanzándose incrementos no sólo en la satisfacción de los estudiantes en aquellas áreas en las que la iniciativa tenía mayores expectativas de lograr un impacto positivo.

10.1 Informe del empresario (motivos de la colaboración, interés, beneficios esperados, balance de la actuación, medios que eventualmente utilizará en el futuro). Se entregó al empresario un cuestionario que contestó en los siguientes términos:

- ¿Por qué aceptó colaborar? : “Nuestra intención era traducir el sitio web al francés desde hacía tiempo. Sin embargo la inversión en este sentido nos resultaba imposible de asumir. Por otra parte nos parecía muy buena idea colaborar con una institución universitaria con la intención de sensibilizar a los alumnos en el tema del Turismo Responsable”.

- ¿Qué ventajas profesionales le supone disponer ahora del documento elaborado? : “Para nosotros es vital el estar trabajando en varias lenguas. Al ser una agencia de viajes, y además tratar principalmente con países francófonos, nos interesaba mucho poder mostrarle a nuestros proveedores las ventajas de estar inscritos en nuestra página. Para ello, y para acceder también al mercado francófono, nos interesaba mucho este proyecto”.

- Para la elaboración de sus documentos escritos ¿suele contratar algún tipo de asesoramiento lingüístico?: “No por el momento. Creemos que sería necesario y conforme va pasando el tiempo lo sentimos como una necesidad mayor ya que nuestro trabajo está basado en la web y cada vez más se nos hace imprescindible un trabajo de este tipo”.

- Si no hubiese contado con el proyecto de Innovación Docente, ¿cómo hubiese resuelto la traducción? (personalmente, acudiendo a traductores profesionales, etc...) ¿Y en qué plazo? : “En un primer momento la hemos intentado resolver personalmente. Sin embargo el no tener un conocimiento académico sobre traducción nos dificultaba enormemente la tarea. Por otro lado, nuestro trabajo cotidiano cada vez nos impide más el centrarnos en los formatos y en los textos, aún sabiendo que estos son muy importantes para nuestros clientes”.

- ¿Cómo valora el documento elaborado por los estudiantes? ¿Qué logros y qué fallos tiene? ¿Qué sugerencias haría?: “Es un documento fantástico. Nos vienen muy bien ya que nos permiten abrir mercado potencial para nuestras rutas así como comunicar mejor con nuestros proveedores que pueden ver más claramente el potencial de entrar en nuestro sistema de reservas vía web. Planteamos conseguir una traducción de toda la web y una mejora de todos los textos. Entre las sugerencias quizás comentar el problema de tiempo que hemos tenido para cumplir con nuestras obligaciones en cuanto a la entrega de la documentación”.

- Para este aspecto de la comunicación con su público potencial, ¿qué actuaciones decide para el futuro? : “Crear la programación necesaria para sacar los datos en francés. En un futuro no muy lejano traducir la página web al inglés”.

10.2 Informe de los estudiantes

Se entregó a los estudiantes un cuestionario sobre distintos aspectos de la actividad, al que respondieron anónimamente. El resultado arrojó un balance de aciertos y

dificultades. Comentaron que el trabajo de preparación les llevó a ir más allá del típico recurso del diccionario bilingüe. Se documentaron ampliamente en internet, y consultaron mapas y guías de turismo. El trabajo de preparación les supuso la siguiente dedicación mensual (documentación para resolver dudas: un promedio de 4 horas; traducción individual: un promedio de 7 horas; revisión colectiva fuera de clase: un promedio de 12 horas).

De todas las actividades relacionadas con el trabajo, la mayoría prefirieron el debate colectivo, pese a sus dificultades. Muchos señalaron igualmente que disfrutaron de la fase de documentación que les permitió acercarse a una cultura que, pese a su cercanía geográfica y sus relaciones históricas tanto con la sociedad francesa como con la española, les resultaba poco o nada conocida.

Las dificultades señaladas en cuanto a los textos propiamente dichos estuvieron relacionadas en todos los casos con los tecnicismos propios del discurso turístico y con los términos culturales. Por otra parte señalaron el elevado número de estudiantes por grupo (que deriva del sistema de matrícula ya comentado en otro apartado), las dificultades para reunirse ya que provenía de facultades distintas, los desequilibrios de trabajo dentro de cada grupo, y a veces los desacuerdos internos.

Los estudiantes manifestaron que de repetirse la experiencia no habría que quitar ninguna de las actividades propuestas, en todo caso dedicarle más tiempo. Algunos señalaron la necesidad de más aclaraciones sobre la metodología de trabajo.

Todos los estudiantes señalaron que mejoraron sus conocimientos sobre lengua española y lengua francesa en general, lengua española y lengua francesa para fines específicos, así como sobre turismo y traducción. Los trabajos colectivos les permitieron darse cuenta de que muchas opciones son válidas; y corregirse, o al menos comentar, las faltas entre ellos les permitió progresar más rápidamente.

Destacaron que aprendieron a reflexionar antes de traducir, encontrándose a la larga más habilidosos para traducir, con más soltura y más confianza en ellos mismos. Comentaron que habían aprendido a prestarle más atención a su propia lengua, y eran más conscientes de sus limitaciones en su propio idioma (redacción, ortografía...). Algunos señalaron que había mejorado su 'paciencia' ante las dificultades de la traducción, y su percepción de un trabajo para el que hay que planificar y trabajar con constancia, ya que no se puede resolver de un día para otro.

El trabajo colectivo fue valorado como *muy bueno* por 1 estudiante, como *bueno* por 12 estudiantes, y como *regular* por 7 estudiantes por el excesivo número de componentes en los grupos, los desacuerdos internos y la falta de trabajo de algunos componentes del grupo. Aún así la experiencia colectiva fue globalmente valorada como positiva. Excepto 2 casos aislados de férreos adeptos del trabajo individual.

Independientemente de esta evaluación interna, la evaluación anual de las asignaturas realizada por la unidad de Calidad de la Docencia de la propia Universidad mediante encuesta anónima a los estudiantes, corroboró su satisfacción.

10.3 Informe de la docente.

Este proyecto sólo se aplicaba a parte de la asignatura, y el tiempo dedicado a la innovación docente es, con diferencia, muy superior a la preparación habitual de las clases tradicionales. Aparte de las 12 horas de revisión tutorada con los distintos grupos, la dedicación a este proyecto fue la siguiente: 35 horas para la preparación del proyecto y un promedio de 5 horas semanales durante 12 semanas.

Uno de los factores más negativo, de cara a consolidar en los estudiantes la percepción de un encargo real, fue la dificultad de la colaboración efectiva con la entidad empresarial: demora sistemática en la comunicación con el empresario, demora en suministrar la información solicitada, ausencia de contacto directo entre los estudiantes y los empresarios (pese a tener concertado el encuentro como actividad cultural por parte del Decanato de Filosofía y Letras, los responsables de la empresa no confirmaron a tiempo su participación); no integración final del trabajo de los estudiantes en la página web de la empresa, tal y como se había planteado inicialmente¹⁸, ya que la empresa no llevó a cabo la traducción al francés del resto de su página web.

En cuanto a la actividad de los estudiantes, la docente pudo observar un incremento de la comprensión de los objetivos de aprendizaje en todos los participantes; una considerable mejora en el dominio del español y del francés; una contribución al desarrollo de la interiorización de rutinas de trabajo reales, que después otorgarán una cierta ventaja (competitiva) en el acceso al mercado de trabajo; un incremento del rendimiento académico no sólo por la tasa de presentados a la evaluación final de la asignatura, sino también por la tasa de aprobados.

Finalmente uno de los hechos más positivos fue lo que podríamos llamar el desplazamiento de la figura de la docente, que desapareció parcialmente como transmisora o 'evaluadora' de conocimientos para pasar a ser catalizadora del aprendizaje. En este caso, en vez de ser el eslabón final a quien va destinado un trabajo ficticio o de simulación, el encargo real le otorgó un papel de asesora que pareció incrementar la fluidez de comunicación y desplazar a un segundo plano en la percepción de los estudiantes su papel de 'evaluadora'. Este punto se integra

¹⁸ Sólo se ofreció al empresario una traducción parcial de su web, a modo de muestra, para de alguna manera empujarlo a dar el paso definitivo que era encargar la traducción de su web a profesionales. Paso que el empresario no llegó a dar, y obviamente no le interesa colocar en ella sólo una traducción parcial. En este sentido, caso de reproducir la experiencia quizá habría que 'atar' de otra manera la publicación del trabajo de los estudiantes.

plenamente en uno de los objetivos que consiste en “redefinir la función del profesor como orientador en el aprendizaje del estudiante, así como su labor de tutor”.

11. Valoraciones finales y perspectivas de futuro

Los resultados de esta experiencia docente la refuerzan como estrategia en el ámbito de la formación universitaria, al ser dinámica, continuada y al permitir reducir la formación pasiva del estudiante, y realizar un seguimiento más cercano de los avances en sus habilidades. No obstante, el balance global positivo no debe ocultar algunos aspectos negativos, ya señalados, tales como el excesivo número de participantes en cada grupo, y su progresiva incorporación a los grupos; la falta de cultura de trabajo en equipo por parte de algunos estudiantes y la dificultad para evaluar lo más acertadamente posible el trabajo individual dentro de cada grupo.

Queda claro que los estudiantes agradecen cualquier iniciativa que les lleve a llevar un ritmo de trabajo continuo, y les obligue a comprobar en cada momento sus niveles de conocimiento. Si bien siempre empiezan reacios al trabajo en grupo que consideran una pérdida de tiempo, terminan dándose cuenta de las ventajas de la puesta en común de los conocimientos propios y ajenos.

El conjunto de la valoración permite barajar la posibilidad de reiterar la experiencia, con mejoras en diversos aspectos: colaboración de los posibles empresarios implicados, articulación de la comunicación tripartita empresarios-docente-estudiantes, volumen de trabajo, metodología detallada, extensión del trabajo tutorado, incluso para las primeras fases del trabajo (elaboración del borrador). Finalmente, cabe también destacar la capacidad de aplicación de esta experiencia a no sólo a otras áreas de traducción sino también a otras materias y disciplinas.

De cara a la aplicación de la convergencia europea puede ser pues una alternativa válida para plantear una enseñanza innovadora que sitúa al estudiante como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente no se ha reconducido esta actividad por no conseguir una colaboración empresarial suficientemente sólida y comprometida. Pero no por ello se deja de indagar prácticas innovadoras que permitan alternar estrategias docentes en función de las componentes de los grupos de estudiantes, y en función de sus habilidades e intereses. Actualmente, en colaboración con docentes de otras asignaturas de la titulación, se está llevando a cabo otra práctica innovadora destinada a mejorar el entorno cognitivo de los estudiantes, diseñando con ellos ejercicios sobre francés turístico y ejercicios de traducción que configuran posteriormente con la herramienta ‘Hot Potatoes’, para su uso por los demás estudiantes de la asignatura.

Bibliografía.

BRZOZOWSKI, J. (2008) “Le problème des stratégies du traduire”, *Meta*, vol. LIII, 4, 765-781).

CASANUEVA, C., GARCÍA DEL JUNCO, J.; CARO, F.J. (2000) *Organización y gestión de empresas turísticas*. Ediciones Pirámide. Madrid.

GARCÍA CANCLINI, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.

GASCÓN, J. y CAÑADA, E. (2005) *Viajar a todo tren. Turismo, desarrollo y sostenibilidad*, Barcelona, Icaria,

GOÑI ZABALA, J.M. (2005) *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Octaedro UB, Barcelona.

MÁRTINEZ RUIZ, M. A (et alii) (2005) *La configuración del Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad de Alicante.

Moucannas, Hoda (2207) “Traduire autrui, construction et projection d’une image intériorisée », *Meta*, vol. LII, 1, 56-70.

PERRIOT, F. (2005) *Pour voyager autrement. Le guide des nouvelles solidarités*. Paris, Le Pré aux Clercs.

PLASSARD, Freddie (2007) “La traduction face aux nouvelles pratiques en réseau”, *Meta*, Vol. LII, 4, 643-657.

VV.AA. (2002) *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.

Referencias electrónicas.

Agencia de viajes ISMALAR

<http://www.ismalar.org>

RUIZ PALMERO, J.; SÁNCHEZ RODRIGUEZ, J. (2004) *Los centros docentes TIC en Andalucía*, Edutec.

<http://www.lmi.ub.es/edutec2004/pdf/21.pdf>

NISSEN, E. (2007) « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? », *Alsic*, Vol. 10, n° 1.

<http://alsic.revues.org/index617.html>

ZABALBEASCOA, P. (1999) “La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora”

<http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/zabalbeascoa.htm>