

UNIVERSIDAD

Universidad de Concepción del Uruguay

FACULTAD

Ciencias de la Comunicación y de la Educación

CENTRO REGIONAL

Rosario – Santa Fe

CARRERA

Profesorado de Enseñanza Superior

TEMA

La enseñanza de la traducción literaria

TÍTULO DE TESINA

LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN LITERARIA EN LA CARRERA
TRADUCTORADO LITERARIO Y TÉCNICO – CIENTÍFICO EN INGLÉS

AUTOR

Lucas Damián Vini

ASESORES

Prof. Marina Valeria Read

Prof. Carlos Ferreyra

MES Y AÑO

Septiembre - 2016

Índice:

Resumen y palabras clave.....	4
Palabras clave.....	4
Tema.....	4
Título.....	4
Problema.....	5
Objetivo:	5
<i>Objetivo general</i>	5
<i>Objetivo específico</i>	5
Introducción.....	6
Marco teórico.....	7
Marco metodológico.....	14
Trabajo de campo:	17
<i>Escenario:</i>	17
<i>Entrevista</i>	18
<i>Observaciones</i>	19
<i>Cuestionario</i>	20
Análisis:	20
<i>Entrevista</i>	20
<i>Observaciones</i>	29
<i>Cuestionario</i>	36
Reflexión final.....	40

Bibliografía.....	40
Anexo:	48
<i>Entrevista en profundidad.....</i>	<i>48</i>
<i>Observaciones cátedra Traducción Literaria.....</i>	<i>55</i>
<i>Cuestionario a estudiantes que cursaron la cátedra Traducción Literaria.....</i>	<i>59</i>

Resumen y palabras clave

Este trabajo está marcado por un interrogante principal ¿cómo se aborda la enseñanza de la traducción literaria? En un contexto determinado, la carrera Traductorado Literario y Técnico – Científico de un Instituto Superior de Profesorado de una Ciudad del sur de la provincia de Santa Fe. Nuestro marco teórico desarrolla conceptos que nos permiten un acercamiento al análisis de la enseñanza de la traducción literaria en la cátedra Traducción Literaria. Estos conceptos están basados en los trabajos de Litwin, Edelstein, Sanjurjo y Rodríguez y Galán Mañaz y nos permitieron pensar en las prácticas de enseñanza, la enseñanza de la traducción literaria y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza; asimismo nos abrieron la posibilidad del análisis de las preguntas planteadas en nuestra problemática. Para poder cumplir con los objetivos planteados para esta investigación utilizamos como herramientas para recoger información la entrevista, las observaciones de clase y los cuestionarios. Esto nos permitió contar con material para analizar a la luz de lo planteado en el marco teórico. En esta investigación buscamos utilizar todas las herramientas teóricas y la información de campo con el objetivo de comprender cómo se aborda la enseñanza de la traducción literaria en el contexto marcado.

Palabras clave

Prácticas de enseñanza - Prácticas reflexivas - Buena enseñanza- Buena enseñanza de la traducción

Tema

La enseñanza de la traducción literaria

Título

La enseñanza de la traducción literaria en la carrera Traductorado Literario y Técnico – Científico en Inglés.

Problema

¿Cómo se aborda la enseñanza de la traducción literaria en la cátedra Traducción Literaria en la carrera Traductorado Literario y Técnico – Científico en Inglés de un Instituto Superior de Profesorado de una ciudad del sur de la provincia de Santa Fe?

- ¿Qué prácticas de enseñanza se utilizan en la cátedra Traducción Literaria?
- ¿Cómo son las prácticas reflexivas en la cátedra Traducción Literaria?
- ¿Qué recursos son los que se utilizan para la enseñanza de la traducción literaria en este espacio curricular? ¿Cuáles son los necesarios para una buena enseñanza de la traducción literaria?

Objetivos

General:

Comprender cómo se aborda la enseñanza de la traducción literaria en la cátedra Traducción Literaria en la carrera Traductorado Literario y Técnico – Científico en Inglés de un Instituto Superior de Profesorado de una ciudad del sur de la provincia de Santa Fe.

Específicos:

- Describir las prácticas de enseñanza que se utilizan en la cátedra Traducción Literaria en la carrera Traductorado Literario y Técnico – Científico en Inglés de un Instituto Superior de Profesorado de una ciudad del sur de la provincia de Santa Fe.
- Conocer las prácticas reflexivas en la cátedra Traducción Literaria en la carrera Traductorado Literario y Técnico – Científico en Inglés de un Instituto Superior de Profesorado de una ciudad del sur de la provincia de Santa Fe.

- Conocer los recursos que se utilizan en la cátedra Traducción Literaria en la carrera Traductorado Literario y Técnico – Científico en Inglés de un Instituto Superior de Profesorado de una ciudad del sur de la provincia de Santa Fe.

Introducción

La realización de esta investigación, que tiene como objetivo comprender cómo se aborda la enseñanza de la traducción literaria, surge de un interés tanto personal como profesional. La experiencia como alumno y como adscripto en la cátedra Traducción Literaria y la práctica como profesional de la traducción han resultado en una constante reflexión acerca de la tarea de traducir en general y, en particular, acerca de la traducción literaria y su enseñanza. Esta reflexión intenta la comprensión de la traducción literaria y de su enseñanza. Es por eso que aparece constantemente la pregunta acerca de cómo se aborda la enseñanza de una tarea (la traducción literaria) que muchos autores creen imposible de llevar a cabo¹.

Como actor en la enseñanza y en la práctica de la traducción, surge esta necesidad de poder comprender cómo se aborda la enseñanza de la traducción literaria para luego poder reflexionar de manera crítica sobre ésta y tener la posibilidad -a partir del trabajo realizado- que el aporte sea tenido en cuenta para una posible mejora en el proceso de enseñanza de la traducción literaria o como punto de partida para otras investigaciones que amplíen el conocimiento de este objeto de investigación.

La factibilidad de este proyecto tiene un basamento eminentemente empírico. Se apoya en la experiencia y en el conocimiento que se tiene, y que se intenta profundizar con esta investigación, acerca de la enseñanza de la traducción literaria, además, se cuenta con la disposición de los actores que se encuentran participando o que han participado en la institución en la que se llevará a cabo la investigación. Se cuenta también con material teórico disponible que posibilitará el apoyo académico y el rigor científico que este tipo de investigaciones exige.

Marco teórico:

¹ Autores como James Merrill, Vladimir Nabokoy y Roman Jackcobson sostienen que la traducción literaria y en especial la traducción de poesía, es imposible de realizar.

Para poder realizar el análisis de nuestra problemática, a partir de un enfoque teórico, tomaremos distintas categorías y las abordaremos teniendo en cuenta la bibliografía que hemos seleccionado y que fue consultada con anterioridad.

Nuestro objetivo general es comprender el abordaje de la enseñanza de la traducción literaria en la cátedra Traducción Literaria. Para esto creemos conveniente preguntarnos acerca de las prácticas de enseñanza en dicha cátedra. En consecuencia, y para poder pensar y analizar lo señalado, se tomará a las prácticas de enseñanza a partir de los conceptos que desarrolla en su trabajo Edelstein (2002, 2015) que nos permitirán pensar los datos que se recojan en el trabajo de campo y de esta manera reflexionar acerca de las cuestiones planteadas en las preguntas y en los objetivos.

Entendemos que el concepto de enseñanza tiene una amplitud y una complejidad de la que dan cuenta la gran cantidad de escritos que existen al respecto. Es por eso que luego de consultar la bibliografía, en esta investigación nos circunscribimos y tendremos como parte sustancial de la misma los conceptos que desarrolla Edelstein (2002). Acordamos con la autora que: “Es una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan en el interior del aula”. (Edelstein, 2002, pág. 4)

Hablamos entonces, en esta primera instancia, de las prácticas en relación al lugar donde se generan, es decir, la actividad que se desarrolla en el interior del aula, en la clase. Allí donde se ponen de manifiesto los procesos que relacionan aprender y enseñar y ponen en relación a docentes, alumnos y contenidos. Coincidimos también con el siguiente aporte que trabaja Edelstein (2002) en relación a lo expuesto:

Sostenidas sobre procesos interactivos múltiples cobran forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concrete en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, como se comparte y construye el conocimiento en el aula. (Edelstein, 2002, pág. 6)

Las prácticas de enseñanza ocurren en un espacio determinado que es el aula, allí ocurren las relaciones entre docentes, alumnos y contenidos, usamos el plural para mencionar los elementos de esta triada según lo planteado por Edelstein (2015). La cuestión es cómo se desarrolla o cómo debe aparecer el contenido (conocimiento seleccionado) en esa relación

entre docentes y alumnos, la que para mantenerse supone mutuos reconocimientos Edelstein (2015).

Pero esta práctica áulica no ocurre en ámbitos prefigurados sino que se desarrolla en contextos socio históricos concretos, es por eso que para este trabajo tendremos a las prácticas de enseñanza también atendiendo a esta cuestión. Acordamos con Edelstein (2002):

En tanto práctica social, la enseñanza responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma. Por ello, excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. (Edelstein, 2002, pág. 7)

Coincidiendo con la autora pensamos que el docente debe tener en cuenta, que las prácticas de enseñanza son una actividad compleja que está determinada por el contexto, es decir, se desarrollan en escenarios singulares y está cargada de conflictos que requieren pronunciamientos políticos y éticos, además es importante saber que los resultados de estas prácticas son imprevisibles. En las prácticas de enseñanza existen situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que son las que dan forma a la vida en las aulas y que el docente debe afrontar desplegando su experiencia y creatividad.

Siguiendo a Edelstein (2002) entendemos que las relaciones entre docentes, alumnos y contenidos no se determinan sólo por las decisiones que docentes y alumnos tomen respecto a la manera en que la construcción del conocimiento tenga lugar dentro del aula sino que también esto se verá influenciado y también será determinado por el contexto que rodea y atraviesa a cada uno de los sujetos que son parte de la clase. Según la autora, en el interior del aula se articulan múltiples determinaciones de orden extradidáctico que se inscriben en la estructura y dinámica institucional que vinculan a los actores individuales a una historia social compartida Edelstein (2015).

Pensamos en este trabajo, según lo desarrollado, a las prácticas de enseñanza como las relaciones entre docentes, alumnos y contenidos atravesadas por el contexto socio histórico en el que se inscriben. Los docentes y alumnos están influenciados por sus trayectorias, esto influye las decisiones y determinaciones que se tomen en torno a la cuestión del conocimiento. Las prácticas de enseñanza tienen como parte que la determina en alguna medida al contexto en el que ocurren y esto le imprime una característica de complejidad de fenómeno social. Es por eso, que pensamos a las prácticas de enseñanza no sólo como una

actividad construida a partir de la triada docentes, alumnos, contenidos en el interior del aula sino que también tendremos en cuenta el contexto en el que se desarrollan.

Respecto a las prácticas reflexivas, en la bibliografía seleccionada, aparece este concepto relacionado a las prácticas de enseñanza ya que es sobre las prácticas de enseñanza sobre las que se reflexiona. Creemos que aquí también es pertinente seguir los conceptos que sobre el tema ha desarrollado Edelstein (2002, 2015) tomando esto como punto de partida que nos permita conocer las prácticas reflexivas en la práctica de la enseñanza de la traducción literaria. Edelstein (2002) plantea que hay que poner bajo análisis a las prácticas de enseñanza:

Entiendo a la enseñanza como una actividad intencional según se señalara, que pone en juego explícita o implícitamente distintas racionalidades, el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y la orientación de esas prácticas. (Edelstein, 2002, pág. 8)

Vemos que, las prácticas reflexivas y las prácticas de enseñanza (actividad intencional), según la autora, aparecen íntimamente relacionadas. El docente como sujeto que participa de las prácticas de enseñanza debe reflexionar acerca de las mismas e intentar imprimir racionalidad a las intenciones y determinaciones que lleva a cabo en cada caso y pensar sus prácticas como una actividad crítica. Debe considerarse como un profesional que reflexiona críticamente sobre su práctica cotidiana para tratar de entender cuáles son los procesos implicados en la enseñanza, así como también, el contexto en el que esa enseñanza tiene lugar, sabiendo además, que en las prácticas cotidianas hay que enfrentar las posibilidades y limitaciones del proceso reflexivo. Edelstein (2015).

Pero la reflexión que se lleva adelante no tiene que ser cualquier tipo de reflexión. Es así que coincidimos con Edelstein (2002):

En la medida que todos los profesores son reflexivos en algún sentido acerca de su propio trabajo, es claro que un planteo de reflexividad en términos generales nos resulta insuficiente y poco convincente. Lo central, es el tipo de reflexión a que se convoque tanto por su contenido como por los modos de abordarla. De ahí la necesidad de la pregunta acerca de la naturaleza y el propósito de la reflexión. (Edelstein, 2002, pág. 9)

La reflexión que el docente lleve a cabo tendrá que ser un esfuerzo por pensar críticamente lo que de alguna manera es dado por supuesto en sus prácticas y también ser consciente de que sus prácticas de enseñanza, como vimos, tienen lugar en un contexto socio histórico determinado, por lo tanto esto también debe pesar y definir el modo en el que reflexiona. El docente tiene que profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano y al mismo tiempo contextualizar socio históricamente.

El problema no es, entonces, si los profesores reflexionan o no, sino el tipo de reflexión que realicen, es decir, el contenido y la forma de la reflexión. Edelstein (2015) plantea que la reflexión importa entenderla como reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos de las mismas, sus acciones y decisiones y los sujetos implicados. La reflexión, así, debe poner bajo la mirada de una racionalidad crítica todos los elementos que forman parte de la cotidianeidad de las prácticas de enseñanza. Se debe reconstruir la práctica desde un enfoque que permita, a través de la crítica un punto de partida para llevar adelante cambios y mejoras en la propia práctica. Queda en evidencia entonces que para la autora, y concordamos con ella, que si bien el docente como profesional de la enseñanza imprime en su actividad un carácter reflexivo a sus prácticas, el concepto de reflexividad debe englobar una reconstrucción crítica de la experiencia global y colectiva lo que según la autora implica volver sobre las situaciones, la propia actuación y los/las supuestos/as racionalidades asumidos/as acerca de la enseñanza. Edelstein (2015).

La reflexión que propone Edelstein (2002) excede lo individual y requiere diálogo y pluralidad de opiniones que permitan profundizar la mirada y la reflexión misma sobre las prácticas de enseñanza, atendiendo además al contexto que rodea y atraviesa a esas prácticas de enseñanza en su carácter de fenómeno social. Este tipo de reflexión es la que debe imprimir el docente a sus prácticas para poder poner en claro y de manera racional las actividades que la mayor parte del tiempo realiza de manera automática y de esta manera desplegar una práctica lo más óptima posible. Es decir, una práctica reflexiva en la que el docente constantemente evalúa su desempeño, los objetivos y los saberes y se convierte en investigador de su propia práctica.

Para la categoría buena enseñanza en esta investigación tendremos como referente los conceptos trabajados por Litwin (1998) y por Sanjurjo y Rodríguez (2003), que tienen en cuenta lo trabajado por Litwin. Creemos que lo desarrollado por la autora servirá además para poder pensar y relacionar esta categoría con otra que trabajaremos y que es buena enseñanza

de la traducción. Entendiendo que buena enseñanza es una categoría que se puede abordar y trabajar constantemente es que acordamos con el desarrollo teórico que realiza Litwin (1998).

Comprendemos la complejidad que implica esta categoría:

La buena enseñanza, entendida como aquella que pone el acento en la comprensión, que intenta superar formas de conocimiento frágil, aquella que pone énfasis tanto en los aspectos epistemológicos como en los pedagógicos, sociales y éticos de la enseñanza. (Sanjurjo & Rodriguez, 2003, pág. 12)

Para esto, coincidimos con Litwin (1998) en que se requiere del docente un manejo del pensamiento complejo, un pensamiento no lineal cuyas articulaciones abarquen múltiples sentidos y direcciones. Entendemos también que esta tarea implica llevar adelante un proceso crítico y reflexivo.

Tenemos además que en el caso de nuestra categoría la palabra “buena” no es simplemente un sinónimo de “con éxito”, decir buena enseñanza no quiere decir enseñanza que alcanza el éxito. Siguiendo a Litwin:

Los alcances de la palabra buena difieren del planteo en el que se inscribió la didáctica de las décadas anteriores, que se remitía a la enseñanza exitosa, esto es acorde con los objetivos que se anticiparon. Por el contrario, la palabra buena, tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse en principios morales y son capaces de provocar acciones por parte de los alumnos... en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea, lo entienda. (Litwin, y otros, 1998, pág. 18)

Es decir, que buena enseñanza se basa también en lo moral, en la honestidad de una enseñanza que tenga valores además del conocimiento específico de cada espacio curricular. Debe entonces también brindar la posibilidad de que los conocimientos sean aprendidos y asimilados dentro de un pensamiento reflexivo y crítico.

Para Litwin (1998), la buena enseñanza tiene que ver con la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento:

Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (Litwin, y otros, 1998, pág. 29)

Propone así, una reconstrucción teórica de las prácticas de enseñanza. Se trata de una nueva construcción teórica que realiza el docente y que le permite una nueva mirada respecto de la clase. Esto implica cuestionamientos de parte del docente acerca de cómo enseñar, tanto desde lo moral como desde lo epistemológico. Es decir, preguntarse sobre lo que enseña y la manera en que lo hace. Debe apuntar a que su enseñanza tenga una justificación racional que sea digna de ser aprendida por el alumno. Una buena enseñanza tiene que ver con la manera en que el docente piensa su campo disciplinario, el tratamiento de los contenidos y su recorte, sus creencias respecto al aprendizaje, el modo en que relaciona la práctica con la teoría, el tipo de negociación de significado que tiene lugar, la metacognición y la relación que establece con el campo profesional vinculado a la disciplina en cuestión. Litwin (1998).

Para el desarrollo de la categoría buena enseñanza de la traducción tomaremos como referente lo expuesto por Galán Mañaz (2009). Debemos plantear previamente que la didáctica de la traducción es un campo de investigación que todavía se encuentra en un estado inicial. En otras palabras, debemos saber que existe escaso material teórico al que se pueda recurrir para profundizar conceptos relacionados con la didáctica de la traducción. El material con que se cuenta deberá ser puesto bajo análisis en un futuro cuando el campo de investigación de esta temática tenga un grado de madurez mayor y sea tratado con el debido rigor científico. En definitiva, creemos que falta material de apoyo docente a la hora de diseñar diversos cursos de traducción general o especializada y esto es algo que tendremos en cuenta a la hora de explicar cómo se aborda la enseñanza de la traducción en la cátedra traducción literaria que es nuestro problema de investigación.

Estamos de acuerdo con Galan Mañaz (2009) en que: “La finalidad de la enseñanza de la traducción es conseguir que el alumno adquiriera los conocimientos y las habilidades para saber traducir, es decir, que desarrolle su competencia traductora”. (Galán Mañas, 2009, pág. 4)

Pensamos que esta competencia traductora significa que hay un conocimiento específico que debe ser adquirido para saber traducir. Es decir, no es suficiente saber dos lenguas para saber traducir y tampoco es suficiente el conocimiento enciclopédico que se pueda llegar a tener para saber traducir textos.

Siguiendo a Galan Mañaz (2009) creemos que es pertinente definir la competencia traductora dado que es lo que se debe adquirir para saber traducir. Conocer, entonces, qué es la competencia traductora es de suma importancia para la enseñanza de la traducción ya que un mejor conocimiento de la competencia traductora nos ayudará a entender sus características principales y de esta manera facilitar la adquisición de la misma. Según Galán Mañaz (2009):

La competencia traductora es la competencia que capacita al traductor a efectuar la operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor (...) Es un conocimiento experto, integrado por un conjunto de conocimientos y habilidades, que diferencia al traductor de otros hablantes bilingües no traductores. (Galán Mañas, 2009, pág. 49).

La competencia traductora es definida por Galan Mañaz (2009) como un conocimiento experto. La autora agrega también que la competencia traductora posee además cuatro rasgos distintivos: se trata de un conocimiento experto y no lo poseen los bilingües, es un conocimiento especialmente procedimental, se compone de varias subcompetencias (subcompetencia bilingüe, subcompetencia extralingüística, subcompetencia de conocimientos en traducción, subcompetencia instrumental, subcompetencia estratégica), el conocimiento estratégico se considera muy importante como en todo conocimiento procedimental. La competencia traductora tiene entonces, de acuerdo con Galán Mañaz (2009), como rasgo característico que es un conocimiento experto, cualquier bilingüe tiene conocimiento de las dos lenguas y puede tener conocimientos extralingüísticos, lo que marca la diferencia en la competencia traductora y lo que hace que sea un conocimiento experto son la subcompetencia instrumental y la subcompetencia de conocimientos en traducción.

Definida la competencia traductora nos centraremos ahora, siguiendo a Galán Mañaz (2009), en la adquisición de la competencia traductora dado que acordamos con la autora en que la finalidad de la enseñanza de la traducción es conseguir que el alumno desarrolle su competencia traductora. De acuerdo a lo trabajado por Galan Mañaz (2009), la adquisición de

la competencia traductora es un proceso de reconstrucción y desarrollo de las subcompetencias de la competencia traductora:

Es un proceso que empieza por un conocimiento novato y, posteriormente, conforme se adquiere, hay más automatismos, hasta alcanzar el conocimiento experto. Esta adquisición puede ser natural o guiada por medio de la enseñanza, pero en ambos casos existe un proceso de aprendizaje dinámico y cíclico. (Galán Mañas, 2009, pág. 61)

Como todo proceso de aprendizaje, entonces, la adquisición de la competencia traductora es dinámica y cíclica. Es además, un proceso de reestructuración y desarrollo desde un conocimiento novato. Se debe, por lo tanto, en la enseñanza de la traducción configurar un conjunto de tareas encaminadas a la consecución de objetivos de aprendizaje elegidos.

La categoría buena enseñanza de la traducción en este trabajo tiene en cuenta por lo tanto, que el alumno adquiera a partir de un conocimiento novato y mediante un proceso de reestructuración y desarrollo del mismo la competencia traductora, definida por un conocimiento experto que se diferencia del conocimiento de dos lenguas por la subcompetencia instrumental y la subcompetencia de conocimientos en traducción. Creemos también que la categoría buena enseñanza de la traducción debe tener en cuenta, además de lo anterior lo que trabajamos como buena enseñanza a la luz de los conceptos desarrollados por Litwin (1998), es decir que, debe poner el acento en la comprensión, en intentar superar las formas de conocimiento frágil, en poner énfasis tanto en los aspectos epistemológicos como en los pedagógicos, sociales y éticos de la enseñanza.

Marco metodológico:

Hemos visto en el desarrollo de nuestro marco teórico que nuestra problemática, comprender cómo se aborda la enseñanza de la traducción en la cátedra Traducción Literaria, tiene características que contemplan un plano socio histórico, lo que le da forma de fenómeno social lo que a su vez implica que es un objeto de estudio complejo. Es así, que a partir de lo trabajado creemos que esta investigación requiere un marco metodológico que contemple la complejidad del objeto de estudio. Por eso, tendremos en cuenta lo planteado por González Morales (2008):

Los fenómenos sociales tienen un carácter único e irreplicable y es más factible hablar de la manifestación en ellos de tendencias, que de leyes y regularidades que se manifiesten de manera unívoca, exacta, como sí puede ocurrir en otras ciencias (...) Los fenómenos sociales siempre están multicondicionados y no se pueden aislar para su estudio. (González Morales, 2008, pág. 9)

Planteada esta complejidad de los fenómenos sociales, entendemos que nuestro objeto de estudio pertenece o está dentro de una práctica social como es la educación. Creemos entonces, que se necesita de un paradigma que dé cuenta de un fenómeno complejo. Por eso, la investigación será de tipo interpretativa. Esto nos permite que el objeto de estudio sea significado en su contexto y que podamos explorarlo, conocerlo e interpretarlo. Es decir, que podamos comprender cómo se aborda la enseñanza de la traducción en la cátedra traducción literaria contemplando las varias aristas que implica que la práctica que analizamos esté dentro del marco de un contexto socio histórico determinado. Este tipo de investigación contempla, entonces, que el fenómeno estudiado:

Es apreciado en su carácter de sistema complejo, que es más que la suma de sus partes, se enfoca sobre las interdependencias complejas que no son reducidas a propósito a unas cuantas variables que indiquen discretas y linealmente, relaciones de causa-efecto. (González Morales, 2008, pág. 17)

Otra característica importante de la investigación de tipo interpretativa que creemos pertinente para la nuestra y que pensamos como central de la misma, es la flexibilidad de su diseño; según Morales (2008): “Dispuesto a adaptar la investigación, conforme se profundiza la comprensión o cambian las situaciones; evita encerrarse en un diseño rígido que elimine su capacidad de responder a situaciones emergentes”. (González Morales, 2008, pág. 16). Pensamos que esto será de gran importancia para la investigación que nos proponemos y que nos permite una comprensión más flexible de nuestro trabajo de campo a partir del análisis que hagamos sobre los datos a la luz del desarrollo teórico de las categorías que hemos trabajado, buscando interpretar los diversos factores que determinan cómo se aborda la enseñanza de la traducción en la cátedra Traducción Literaria dentro del contexto y momento histórico en el que afrontamos este trabajo.

El enfoque cualitativo, como lo ponemos de manifiesto en esta investigación, nos permite tener en cuenta las posibilidades y la complejidad de tratar de explicar cómo se aborda la enseñanza de la traducción literaria. Además, nos hace conscientes de la imposibilidad de una objetividad pura. El enfoque de tipo cualitativo nos permite, y creemos que es de gran utilidad para esta investigación, que se puedan ir desechando hipótesis y conformando otras. Tendremos como importante entonces, lo planteado por Morales (2008):

El investigador elabora categorías, arriba a comprensiones e interpretaciones partiendo de los datos obtenidos y no se atiene rigurosamente de concepciones teóricas previas. No se recogen datos para verificar teorías preconcebidas o hipótesis (...) En la investigación cualitativa se produce una interacción diferente entre el investigador y el objeto investigado, provocando la mutua influencia y correspondiente modificación (...) Estas hipótesis constituyen supuestos que van surgiendo en la lógica del proceso de conocimiento de la realidad con la finalidad de comprender esa realidad, interpretarla y transformarla en su singularidad, sin negar, como ya apuntamos, que puedan derivarse contribuciones que aporten al conocimiento. (González Morales, 2008, pág. 19)

Para esta investigación hemos seleccionado instrumentos que permitan reunir información cualitativa y cuantitativa. Dado que creemos que estos instrumentos nos permiten recopilar información de utilidad en el campo. Los instrumentos seleccionados para esta investigación son:

- Observaciones: en la institución en la cual se centra nuestra investigación, en la cátedra Traducción Literaria de cuarto año de la carrera Traductorado Literario y Técnico - Científico en Inglés. Tomamos a la observación como una herramienta de indagación e investigación que nos permite recoger evidencia sobre los aspectos involucrados en la enseñanza en el contexto en el que se llevan a cabo las prácticas.

- Entrevista: dirigida a la docente titular de la cátedra Traducción Literaria. Realizamos la entrevista en profundidad dado el carácter interpretativo de nuestra investigación. Tomamos a la entrevista como: “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. (Taylor & Bogdan, 1992, pág. 5). Además,

coincidimos con los autores que un grupo de uno puede ser tan esclarecedor como una muestra grande (y con mucha frecuencia lo es).

- Encuestas: dirigidas a alumnos que cursaron la cátedra Traducción Literaria durante el año 2015. Vemos en la encuesta una buena opción, ya que, más allá del carácter interpretativo de nuestra investigación, esta herramienta permite analizar diversas variables y un amplio relevamiento de información.

Trabajo de campo:

Escenario:

De acuerdo con el desarrollo teórico de las categorías que apuntalan esta investigación es que creemos pertinente conocer el contexto en el que la cátedra Traducción Literaria tiene lugar. La institución en la que la cátedra Traducción Literaria se desarrolla es un Instituto Superior de Profesorado que ofrece una oferta académica de varios profesorado y tecnicaturas. Se encuentra en una ciudad de aproximadamente 50.000 habitantes. La matrícula de esta institución se constituye no sólo de alumnos de la ciudad en la que se emplaza sino que también asisten alumnos de las ciudades y pueblos aledaños que no cuentan con una institución de nivel superior en la cual estudiar. El edificio en el cual funciona la institución es el de una escuela secundaria. El Instituto Superior funciona luego de que la escuela secundaria termina su turno tarde. Debido a la cantidad y variedad de profesorado y tecnicaturas que ofrece la institución, desde hace varios años algunas de las carreras funcionan en un anexo con el que cuenta la institución. Este anexo funciona en el edificio de otra escuela secundaria que se encuentra a pocas cuadras de la sede central del Instituto Superior. En este anexo, dado que la escuela secundaria que comparte el edificio no tiene turno tarde, funcionan las carreras que necesitan un horario más amplio para cumplir con el curriculum.

La carrera Traductorado Literario y Técnico Científico en Inglés funciona en dicho anexo ya que la institución ofrece la posibilidad de que esta carrera sea cursada a la par del Profesorado de Inglés debido a que comparten muchas materias. Para poder cursar las dos carreras a la vez los alumnos tienen días de cursado que comienzan a las 14 horas y terminan a las 23 horas. La cátedra Traducción Literaria tiene lugar un solo día en el horario de 18:20

horas a 23 horas. En las observaciones realizadas tomamos conocimiento de que hay alumnos que cursan la cátedra Traducción Literaria que también cursan el profesorado.

Traducción Literaria forma parte del último año de cursado (cuarto) de la carrera Traductorado Literario y Técnico Científico en Inglés y es una materia específica de esta carrera, es decir, que no se comparte con el Profesorado de Inglés. Para poder cursar la materia los alumnos deben tener en condición de regularidad las cátedras Civilización II, Lengua Inglesa III, Lengua Española I, Introducción a la Traducción, Literatura Inglesa II y Redacción; y para poder rendir el examen final deben tener aprobadas las materias mencionadas anteriormente y en condición de regularidad Traducción Literaria. De las materias nombradas son específicas de la carrera Traductorado Literario y Técnico Científico en Inglés Lengua Española I, Redacción e Introducción a la Traducción y se comparten con el Profesorado de Inglés, Civilización II, Lengua Inglesa III y Literatura Inglesa.

Todos los datos mencionados están tomados de la página web del Instituto.

Entrevista:

La entrevista en profundidad fue realizada cara a cara con la docente titular de la cátedra Traducción Literaria. La participación en años anteriores como adscripto en la cátedra del autor de esta investigación facilitó el contacto. El primer contacto para saber si la docente estaba dispuesta a la realización de la entrevista se llevó a cabo en el anexo del Instituto Superior de Profesorado en donde funciona la carrera Traductorado Literario y Técnico Científico en Inglés. La docente accedió a la realización de la entrevista sin ningún tipo de duda y se puso a total disposición de los participantes de la investigación, pero prefirió confirmar día y horario por teléfono en los días siguientes. Finalmente, la entrevista se concretó en casa de la docente. Para realizarla tuvimos en cuenta lo que afirman Taylor y Bogdam (1992):

Según nuestro propio punto de vista, mediante las entrevistas el investigador hábil logra por lo general aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo a veces una narración precisa de acontecimientos pasados y de actividades presentes, y casi nunca predicen con exactitud la manera en que un informante actuará en una situación nueva. (Taylor & Bogdam, 1992, pág. 3)

En la entrevista se comenzó explicando la problemática de la investigación y bajo qué fin se llevaba a cabo para lograr una mayor colaboración por parte de la docente y una mayor cantidad de información. También se explicó por qué la realización de una entrevista con la docente titular de la cátedra en la que tiene lugar nuestra investigación nos sería de gran ayuda en la realización de la misma.

Antes de comenzar la entrevista se le preguntó a la docente si la misma podía ser grabada a lo que la docente accedió amablemente y sin oposición de ningún tipo. De esta manera conseguimos centrarnos en el diálogo con la informante sin incomodar a la misma con anotaciones que hicieran que la informante preste más atención a lo que está diciendo y quizá no responder de manera natural.

La entrevista tuvo una modalidad semi abierta ya que, teníamos preguntas preparadas con anterioridad pero no nos mantuvimos rígidos en el orden de las mismas sino que dejamos que la informante se explayara en sus respuestas aunque a veces pudiera irse del tema al que hacía referencia la pregunta. Conseguimos con esto que la docente no sólo diera respuestas abarcadoras y amplias sino que también se sintiera cómoda con la charla. Al decir de Taylor y Bogdam (1992): “las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas”. (Taylor & Bogdam, 1992, pág. 5). Logramos además con esta modalidad de entrevista que nos surjan nuevas preguntas, que eran luego realizadas, y de esta manera aclarar cuestiones que no habíamos previsto al realizar las preguntas con anterioridad.

Al hacer la desgravación de la entrevista quedamos satisfechos con el resultado de la misma y con que la modalidad semi abierta nos haya permitido que la informante se explayase abiertamente y nos brindase información de suma utilidad para esta investigación. Sin embargo, se generaron nuevas inquietudes al leer la entrevista por lo que creímos conveniente la realización de un segundo encuentro. Este se concretó de la misma manera que el anterior. Decidimos también que la estructura fuera semi abierta lo que nos permitió otra vez obtener resultados satisfactorios.

Observaciones:

Las observaciones realizadas se llevaron a cabo en la cátedra Traducción Literaria durante el horario completo en el que la cátedra funciona. Tuvieron lugar durante el año 2015 en dos días distintos de distintas semanas, ya que la materia se dicta solamente un día por semana.

Contamos primero con la aprobación de la docente titular de la cátedra para la realización de las observaciones y luego con el permiso de los directivos del Instituto Superior de Profesorado. El pedido de colaboración a la profesora se realizó de manera informal, mientras que a los directivos de la institución se les elevó una nota formal firmada por quienes realizan la investigación y por la docente. Las observaciones fueron útiles para ver lo que ocurre durante una clase de la cátedra Traducción Literaria. Sabemos que es sólo una muestra y que depende del contexto en el que está. Pero creemos que han sido de gran utilidad para analizar los mecanismos que se ponen en marcha durante la clase, en el interior del aula, para indagar y recoger evidencia sobre los aspectos involucrados en la enseñanza de la traducción literaria en el contexto en el que se desarrolla.

Cuestionario:

Los cuestionarios fueron entregados a alumnos que cursaban la cátedra Traducción Literaria de la carrera Traductorado Literario y Técnico Científico en Inglés durante el año 2015.

Se les entregó el cuestionario durante el horario de cursado con permiso de la docente y de las autoridades de la institución. Se les informó a los alumnos sobre esta investigación y luego se les preguntó si estaban dispuestos a contestar un cuestionario, se les explicó en qué consistía el mismo, cuáles eran las preguntas, de qué manera contestarlo y para qué nos serviría. La docente permitió que durante veinte minutos los alumnos contestaran el cuestionario que se les había entregado. De un total de ocho alumnos presentes todos accedieron a contestar.

Análisis:

Entrevista:²

La estructura de la entrevista se basa directamente en los objetivos de estudio tratando así de obtener información relevante que sea útil para esta investigación. Para esto, utilizamos una estructura semi abierta ya que pensamos que era la mejor manera de obtener resultados que respondieran al objetivo planteado.

² La entrevista completa se puede consultar al final de este trabajo. Ver "*Anexo: Entrevista en profundidad*".

Lo primero que hicimos fue informar a la entrevistada acerca de la problemática de la investigación y sobre la manera en que la abordamos haciendo también referencia a los autores utilizados en nuestro marco teórico y en nuestro marco metodológico. Comenzamos la entrevista luego de haber pedido autorización a la informante.

La primera pregunta que hicimos tiene que ver con el tiempo que hace que la docente está al frente de la cátedra: ¿cuántos años hace que estás al frente de la cátedra Traducción Literaria de cuarto año de la carrera Traductorado Literario y Técnico - Científico en Inglés? Buscando una respuesta precisa ya que la pregunta así lo demandaba, nos encontramos con una respuesta aproximada: “en Traducción Literaria, más o menos 23, 24 años” (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 48). La aclaración que hace la entrevistada “en Traducción Literaria” se debe a que la docente es titular de otras materias de la carrera Traductorado Literario y Técnico Científico en Inglés.

Otra de las preguntas que teníamos planeadas y que realizamos fue: ¿contaste con material de apoyo teórico para la planificación de la cátedra? Basando esta pregunta en lo planteado por Galán Mañas (2009) “hay una falta de material de apoyo docente a la hora de diseñar diversos cursos de traducción general y especializada”. (Galán Mañas, 2009, pág. 5) Con el objetivo de conocer los basamentos teóricos sobre los que se apoya la planificación de la cátedra y ver qué relación entablan con las prácticas de enseñanza que la docente lleva adelante. De la respuesta obtenida destacamos:

hace tanto tiempo atrás, no había, no teníamos mucho material, lo que yo hice fue basarme, buscar mi carpeta. Ni de teoría de la traducción, ni nada como se aborda ahora. Era solamente práctica (...) la docente que nos daba traducción literaria, general, científica y técnica era una docente de Rosario, pero docente (...) pero no había material, era solamente basarse en la práctica y en su conocimiento y pasármelo a nosotros. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 48)

Teniendo en cuenta la respuesta entendemos que en un principio la prácticas de enseñanza en la cátedra estuvieron basadas en lo que podríamos llamar una “enseñanza artesanal”³ ya que lo que la docente propuso como contenidos fueron los conocimientos que había recibido de su docente y la forma de enseñar esos contenidos fue la misma que la docente utilizó para

³ El concepto de “enseñanza artesanal” está basado en lo expuesto por Edith Litwin en *“Las configuraciones didácticas”*, Paidós. Buenos Aires, 2000.

enseñárselos a ella. Es decir, lo que la docente de la cátedra hizo fue pasar los conocimientos que había recibido de su “maestro” a sus alumnos. No hubo, entonces, material de apoyo teórico sobre el que basarse a la hora de armar la planificación y los objetivos de la cátedra. Destacamos otra parte de la respuesta de la entrevistada donde creemos que lo dicho se hace evidente:

cuando a mí me tocó empezar en la cátedra, busqué mi carpeta que tenía completa, bien hecha y demás, arranqué más o menos de la misma manera porque no tenía otros ejemplos y con eso yo consideraba que nos había ido bien, que habíamos aprendido, que habíamos hecho mucha práctica y que tenía un muestreo interesante de todo tipo de texto. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 48)

La respuesta además, coincide con lo que sostiene Galán Mañas (2009) cuando dice que al momento de planificar cursos de traducción en general o específicas falta material de apoyo teórico para consultar.

Dentro de la respuesta a esta misma pregunta pensamos que es importante destacar lo que creemos es una actualización constante de la docente respecto a sus prácticas basados en lo siguiente: “después con los años uno va haciendo los cambios. Tuvimos acceso a otro tipo de material, tuvimos acceso a teorías, contacto con otros docentes y profesionales, tenemos internet también, que cambió todo”. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 49). Esos cambios tienen que ver con la nueva información que fue llegando y que la docente volcó en sus prácticas dentro de la cátedra.

Otra de las preguntas que hicimos a la entrevistada y que teníamos preparada con anterioridad fue: ¿cuál es el objetivo de la cátedra? ¿Qué es lo que pretende que los alumnos aprendan principalmente? Con el propósito de ver luego en las observaciones si las prácticas de enseñanza que se llevan adelante apuntaban a ese objetivo principal que buscamos saber al formular la pregunta. Resaltamos de la respuesta que nos dio la entrevistada: “a interpretar el texto, porque si interpretan mal, traducen mal”. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 49) Creemos que aquí existe una diferencia con lo planteado por Galán Mañas (2009) en nuestro marco teórico, ya que allí la autora plantea que el objetivo de la enseñanza de la traducción es que los alumnos adquieran la competencia traductora. La entrevistada después de esa primera respuesta fundamenta:

Por ejemplo la ambigüedad que es por una cuestión técnica del idioma, algo que al idioma de llegada se hace ambiguo por una cuestión de semántica o de lo que sea... la esclavitud del idioma se llama... que no hay otra alternativa o el autor como un recurso lo puso así a propósito, hay que mantenerlo, pero no siempre detectan eso... o la ambigüedad... porque falta lectura en cualquiera de los dos idiomas, no les suena, no les suenan las cosas. Eso es uno de los principales objetivos, que aprendan a interpretar... a veces lo damos por sentado y después en la práctica no les... al ver determinadas estructuras o vocabulario no les salta... yo les digo, a ustedes les tienen que empezar a sonar campanitas en la cabeza cuando ven determinadas estructuras o determinadas palabras... les tiene que hacer ruido, no sé lo que quiere decir, pero...mmm... me parece que no es lo que aparenta acá, algo así, para explicárselos. En muchos casos, ni un ruido, en otros te dicen, ay me parecía... y yo les digo, bueno, hacele caso a esa intuición tuya, no te quedes con me parecía pero le puse lo otro... buscá porque probablemente si tenés esa sensación... vas a encontrar que no quiere decir eso, que hay otro significado detrás. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 50)

En la segunda entrevista preguntamos acerca de otros objetivos que pudieran existir en la cátedra Traducción Literaria, además del mencionado. Creemos que de la respuesta obtenida es importante: “sí, hay otros objetivos en la carrera”. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 52). Es pertinente aclarar aquí que la entrevistada habla de la carrera en general y no específicamente de la cátedra Traducción Literaria, pensamos que era útil dejar que responda de esta manera y no interrumpir para remarcar que preguntábamos sobre la cátedra Traducción Literaria. Cabe aclarar también que la docente responde así porque es titular de otras materias que atraviesan la carrera Traductorado Literario y Técnico Científico en Inglés a partir de segundo año que es cuando los alumnos comienzan con el cursado de materias específicas de traducción:

en un cuarto año se cree... que los chicos llegan a cuarto año, unos da por sentado que ya tienen adquiridas algunas cuestiones y no siempre pasa eso, entonces no se puede seguir adelante con la rapidez o la solides que el docente quiere... la interpretación es la principal, como yo te había dicho (...) porque hay que saber interpretar para poder traducir bien... tienen que desarrollar otras destrezas además de la traductora o la bilingüe que es la competencia en los dos idiomas... el conocimiento de las dos lenguas a las que se traduce y desde las que se traduce. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 53)

La entrevistada diferencia entre la competencia traductora y la competencia bilingüe. Así, coincide con Galán Mañaz (2009) respecto de la adquisición o no por parte de los alumnos de una competencia traductora, pero a la vez también vemos que existe una diferencia ya que la competencia bilingüe de la que habla el entrevistado parece ser la subcompetencia bilingüe que la autora plantea como una de las subcompetencias de la competencia traductora: “la subcompetencia bilingüe está formada por el conocimiento socio lingüístico, textual, léxico y gramatical en las dos lenguas”. (Galán Mañas, 2009, pág. 20). De igual manera parece haber coincidencia en que son cuestiones nodales que los alumnos deberían adquirir. Otra de las preguntas planeadas fue ¿Cuándo comenzó con la cátedra, trabajaba como traductora profesional? La respuesta de la informante fue: “no, no como ahora, hacía traducciones dentro de mis funciones como secretaria en la planta (Acindar)”. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 51). A partir de esto, preguntamos: ¿usted cree que luego, cuando comenzó a trabajar como traductora profesional, influyó en su forma de enseñar? De lo expresado por la entrevistada resaltamos:

Sí, la experiencia te pone en otro lugar, te plantás distinto porque conocés de primera mano las dificultades y cómo lidiar con eso. Fijate... todavía no traduje ningún libro para una editorial, pero sí lidiar con todo lo otro, con todo lo que es clientes, trabajo, arreglos y demás, eso te planta en otro lugar y te da la posibilidad de pasarles a los chicos información de primera mano hasta con ejemplos reales de dificultades. Sí, sí... ayuda muchísimo. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 51)

Teniendo en cuenta la respuesta que brinda la docente, creemos que tiene en consideración su experiencia como profesional de la traducción a la hora de llevar adelante sus prácticas de enseñanza. No sólo busca que los estudiantes adquieran las destrezas necesarias para la emprender la tarea traductora referidas a las necesarias capacidades lingüísticas y cognitivas que requiere la traducción hacia cualquiera de los dos idiomas sino que también evalúa como importante las demás cuestiones que enumera en su respuesta y que son inherentes al trabajo del traductor profesional. Pensando lo planteado por Edelstein (2002) expuesto en nuestro marco teórico de que las prácticas de enseñanza:

cobran forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo, el problema del

conocimiento, como se comparte y construye el conocimiento en el aula (Edelstein, 2002, pág. 6).

En el caso de las prácticas de enseñanza en la cátedra Traducción Literaria la docente elabora su práctica no sólo a partir de los contenidos que considera pertinente que los alumnos adquieran sino que asimismo comparte sus conocimientos a partir de la experiencia vivida basada en su trabajo profesional. Es decir, que su práctica áulica engloba los contenidos académicos y las experiencias que la docente cree útiles comentar, y sobre esto es donde se apoya la construcción del conocimiento en la cátedra Traducción Literaria.

A lo largo de la entrevista pudimos notar como la experiencia profesional de la docente atraviesa las prácticas. Es así que a partir de la pregunta ¿cuál es el objetivo de la cátedra? Vemos en la respuesta como la docente vuelca la experiencia profesional en las prácticas de enseñanza al comentar a los alumnos procedimientos que conoce a través de su experiencia:

yo les digo, bueno, hacele caso a esa intuición tuya, no te quedes con “me parecía pero le puse otro”, buscá porque probablemente si tenés esa sensación vas a encontrar que no quiere decir eso, que hay otro significado detrás. De la misma respuesta también destacamos: más de una vez los traductores traducimos y no sabemos quién va a leer, pero si es que lo sé, uno va ajustando algunas cosas. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 50)

Apreciamos que esto que la docente comenta a sus alumnos tiene su apoyo en la trayectoria profesional como traductora y se relaciona con sensaciones e intuiciones basadas en el conocimiento teórico y práctico del oficio.

Según lo señalado en el marco teórico pensamos a las prácticas de enseñanza como a una actividad intencional basándonos en lo planteado por Edelstein (2002). Siguiendo a la autora creemos también en la importancia de poner en situación de análisis la intencionalidad y los mecanismos que permiten develar el sentido y la orientación de las prácticas.

En la entrevista realizada a la docente titular de la cátedra notamos que existe y se lleva adelante una reflexión a partir de las prácticas de enseñanza. Coincidiendo con lo que desarrollamos en el marco teórico en donde expusimos que el docente como sujeto que participa de las prácticas de enseñanza debe reflexionar críticamente acerca de las mismas.

A partir de la pregunta ¿contó con material de apoyo teórico para planificar la cátedra? La docente responde acerca de la falta de material en los comienzos y de cómo llevó adelante las prácticas en ese tiempo, que ya citamos arriba, y luego agrega:

Después con los años uno va haciendo los cambios. Tuvimos acceso a otro tipo de material, tuvimos acceso a teorías, contacto con otros docentes y profesionales, tenemos internet también, que cambió todo. Antes eran horas y horas y horas buscando en libros diccionarios, el que no se los compraba iba a las bibliotecas populares, eran horas de estar sentada copiando. Hubo un cambio y eso se notó también en el aula. Uno tiene que reflexionar, entonces, que ajustes tiene que hacer. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 48)

Más adelante en la misma respuesta hace referencia al uso del teléfono celular y de las computadoras como herramientas que usan los alumnos en el aula para la traducción de textos. Explica que en estos últimos años los estudiantes le preguntan si deben comprarse los diccionarios en formato libro y si son necesarios para traducir, ya que ahora pueden usar sus teléfonos celulares o computadoras desde donde tienen acceso a gran cantidad de diccionarios online, a lo que la docente responde que deben tener los diccionarios en formato libro, y lo justifica, pero que también pueden hacer uso de las herramientas tecnológicas que posean. Esto nos llevó a formular una pregunta que no estaba planeada: ¿y para los exámenes dejás que usen las herramientas tecnológicas? La docente respondió que en el primero de los exámenes no, puesto que tienen que aprender a encontrar un término en uno, dos, tres o cuatro diccionarios y que no todos tienen celular con acceso a internet o computadora para llevar a clases pero que: “en el segundo o en algún práctico sí los dejo. Porque después de pensarlo me di cuenta de que eso es con lo que van a trabajar cuando sean profesionales, entonces tampoco los puedo separar de eso, a los que no tienen se les pide que consigan las herramientas para ese examen”. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 49). Coincide esto con lo que plantea Galán Mañas (2009) cuando habla de recursos para la formación de traductores: “las tecnologías juegan un papel importante en la formación de traductores, ya que ayudan al alumno a aprender a usarlas en el proceso traductor y facilitan, asimismo, la comunicación entre docentes y alumnos”. (Galán Mañas, 2009, pág. 76).

Pensamos, según lo visto que existe un tipo de reflexión que lleva a cabo la docente de la cátedra Traducción Literaria. Esta reflexión tiene en cuenta el contexto, siendo el contexto los cambios que se ven en el aula a partir de que los sujetos que participan de las prácticas de enseñanza son sujetos sociales que están atravesados por los cambios que

impone la sociedad. En este caso, el uso permanente de las nuevas tecnologías. Vemos entonces, que las prácticas reflexivas en la cátedra en donde realizamos nuestra investigación se acercan a lo planteado por Edelstein (2015) cuando propone que la reflexión debe poner una racionalidad crítica a todos los elementos que forman parte de cotidianidad de la prácticas de enseñanza y que se deben reconstruir las prácticas desde un enfoque que permita cambios y mejoras en la propia práctica.

En la segunda entrevista, a la docente se le preguntó acerca de otros objetivos, además del principal que había mencionado: que los alumnos aprendan a interpretar, porque si interpretan mal traducen mal. Cuando hicimos la pregunta obtuvimos una respuesta que además de mencionar otros objetivos abarca lo siguiente, que creemos está en relación con el tipo de reflexión que vimos se lleva a cabo en la cátedra Traducción Literaria:

Otros objetivos, sí, hay en la carrera. En un cuarto año se cree... que los chicos llegan a cuarto año, unos da por sentado que ya tienen adquiridas algunas cuestiones y no siempre pasa eso, entonces no se puede seguir adelante con la rapidez o la solides que el docente quiere... con los años me di cuenta, que es necesario conocer cuáles son las destrezas que mejor tienen adquiridas los alumnos para, a partir de eso poder reflexionar y llevar adelante clases que les ayuden y no darle los textos y que hagan lo que puedan. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 52)

Esta respuesta nos lleva a pensar que en la cátedra Traducción Literaria existe una reflexión constante, ya que si se debe realizar un diagnóstico para conocer las destrezas de los alumnos (debemos decir aquí que la profesora tiene cierto conocimiento de las fortalezas y debilidades de los alumnos ya que, como antes mencionamos, además de ser docente en la cátedra en la que realizamos nuestra investigación también es docente titular de otras cátedras de la carrera Traductorado Literario y Técnico Científico en Inglés, aunque al ser Traducción Literaria un tipo de traducción especializada lo que la docente intenta conocer con el diagnóstico son las destrezas que tienen los alumnos en este tipo de traducción, es decir las habilidades para la traducción literaria, este tiene que hacerse al comienzo de cada año, lo que suponen entonces que la reflexión también debe realizarse de manera continua). Entendemos que en esto podemos ver algo de lo que plantea Edelstein (2015) cuando dice que la reflexión importa entenderla como una constante reconstrucción crítica de la propia experiencia individual y colectiva.

Creemos importante aquí hablar de los recursos, si bien en la entrevista sólo nos referimos a este tema cuando la docente habla de las herramientas tecnológicas, pensamos que es necesario aclarar cuáles son, según Galán Mañas (2009), los necesarios para una buena enseñanza de la traducción ya que cuando analicemos las observaciones y los cuestionarios que junto con la entrevista forman parte del trabajo de campo realizado para esta investigación veremos que de acuerdo con los datos recogidos forman parte del desarrollo de la cátedra Traducción Literaria.

Como se dijo más arriba, la docente en una de las respuestas obtenidas hace referencia a la importancia de uso de las herramientas tecnológicas durante el aprendizaje de los alumnos. También mencionamos que en esto coincide con Galán Mañas (2009) dado que esta autora plantea que: “las tecnologías juegan un papel muy importante en la formación de traductores, ya que ayudan al alumno a aprender a usarlas en el proceso traductor y facilitan, asimismo, la comunicación docente – alumno”. (Galán Mañas, 2009, pág. 76). Además de darle importancia al uso de las tecnologías en el proceso de formación, la autora plantea que los recursos juegan un papel fundamental en la mencionada formación. Para Galán Mañas (2009) los recursos más importantes y que los docentes deberían tener a disposición ya sean tradicionales o no, además del uso de las tecnologías son: distribuir al grupo en forma de U para realizar actividades con toda la clase, ya que esta distribución permite que todos los participantes se vean. Para las actividades en grupos pequeños o en parejas, Galán Mañas (2009) señala que se deberían tener mesas grandes en las que poder trabajar con diccionarios, computadoras u otros recursos, y alrededor de los cuales se puedan organizar debates. Este tipo de distribución permite, asimismo, que el profesor circule entre los grupos de trabajo y pueda hablar con los alumnos individualmente o con los grupos en general. Por último, la autora defiende el uso de presentaciones en power point en el aula dado que plantea que la información que se recibe por múltiples sentidos se procesa con más facilidad. Este recurso además de ser útil para las presentaciones que pueda hacer el docente, también es útil para proyectar el texto original de una traducción, el borrador de una traducción, textos paralelos o los resultados de un trabajo en grupo por parte de los alumnos.

En la segunda parte de la entrevista preguntamos a la docente: recién hablabas de los recursos, ¿cuáles serían los recursos necesarios para la enseñanza de la traducción literaria? La respuesta obtenida fue:

todos los diccionarios de los que uno pueda echar mano, bilingües, de traducción, monolingüe en un idioma y en otro, de significado común, de sinónimos, tesauros, de ideas afines y después cualquier tipo de libro con el que uno pueda investigar un tema, no sólo buscar el significado de un término que desconozco... alguna enciclopedia y demás, eso es en cuento a lo que sería libro físico... y tenemos todo lo que es ahora internet que hay muchísimos diccionarios para trabajar online que se necesita estar conectados para usar, textos paralelos para saber de qué se trata el tema en un idioma y en otro, la computadora es un recurso o el celular, muchos chicos lo llevan porque tienen todos los diccionarios metidos ahí. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 53)

A continuación preguntamos: ¿la institución cuenta con esos recursos? La docente respondió:

La institución tiene los recursos a medias... los chicos que hacen el profesorado han recibido la netbook de Conectar Igualdad mientras que los del traductorado no... la institución no tiene una sala de computación solo para que la usen lo chicos del traductorado aunque cuando pedimos la sala, que es de otra carrera, generalmente está disponible para que la usemos... diccionarios y libros hay bastante aunque podría haber más y más nuevos... por eso digo que cuenta con los recursos a medias. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 53)

Vemos que la consideración de la profesora sobre los recursos necesarios para la enseñanza de la traducción tiene que ver con la utilización de herramientas que brinden conocimiento teórico útil para la traducción que se esté realizando, ya sean estas herramientas diccionarios de todo tipo, libros o herramientas tecnológicas que permiten un fácil acceso a una gran cantidad de fuentes de información. No obtuvimos en la respuesta referencia a otro tipo de recursos que sí tiene en consideración Galán Mañas (2009) como la distribución de los bancos en forma de U o el buen uso del espacio en el salón según el tipo de trabajo que se tenga intenciones de realizar.

Observaciones:⁴

⁴ Las observaciones de clase se pueden consultar al final de este trabajo. Ver “Anexo: Observaciones Cátedra Traducción Literaria”.

Utilizamos la observación como técnica de indagación e investigación en la cátedra Traducción Literaria ya que creemos que es una herramienta que puede facilitar una mejor comprensión de las cuestiones que abordan las preguntas planteadas en nuestro problema. El tipo de observación realizada fue una observación participante. Es decir, *in situ*, sabiendo que el sólo hecho de observar hace inevitable la intervención en la situación de aula. Creemos que este tipo de observación es el que mejor se adapta al objetivo de este estudio y que resulta una práctica de importancia relevante para recoger información acerca de las prácticas que se llevan a cabo en la cátedra Traducción Literaria.

El objetivo de nuestra observación ha sido ver las prácticas de enseñanza donde tienen lugar, es decir, ver a los participantes de estas prácticas en el aula, teniendo en cuenta las preguntas planteadas en nuestro problema.

En la primera observación vemos que el primer texto sobre el que se trabaja no es estrictamente un texto literario sino que es de divulgación científica, obtenido, según preguntamos a la docente, de una revista. Los alumnos habían comenzado a traducir este texto la clase anterior.

Consideramos importante destacar que el texto sobre el que se trabaja sea de divulgación científica, esto pone de manifiesto un interés por parte de la docente de presentar a los alumnos diferentes tipos de estilo de textos, que evidentemente no son literarios, pero que tampoco se incluyen en los contenidos de las otras cátedras de traducción que forman parte de la carrera Traductorado Literario y Técnico - Científico en Inglés, que son estrictamente técnicas. La docente considera útil que los alumnos conozcan este tipo de textos y que tengan la oportunidad de trabajar sobre éstos para luego hacer manifiestas las dificultades y mejorar su desarrollo como traductores.

Creemos que esto tiene relación con lo expuesto en el marco teórico cuando hablamos de buena enseñanza según Litwin (1998). Esta autora propone que la buena enseñanza tenga una justificación racional que sea digna de ser aprendida por el alumno. Siguiendo a Litwin (1998) vemos además que la buena enseñanza también está relacionada con la manera en que el docente piensa su campo disciplinario, el tratamiento de los contenidos y su recorte. Podemos, entonces, pensar esto que vemos en las observaciones, es decir, el hecho de que no se trabaja sólo sobre textos literarios sino que también aparezcan de otro tipo, entendiendo de esta manera que la docente considera relevante que dentro de los contenidos de la cátedra Traducción Literaria se trabaje sobre una variedad de textos en la que se incluyan además de

los diferentes estilos de textos literarios otros textos para que los alumnos conozcan. En relación a la entrevista realizada, en la que a partir de la respuesta obtenida sabemos que cuando la docente comenzó con la práctica en esta cátedra lo que hizo fue tomar la carpeta con los textos que había estudiado como alumna y a partir de eso comenzar a desarrollar las prácticas. Queremos decir, que la decisión de los contenidos de la cátedra, creemos, está basada en ese aprendizaje, en el que hubo según la docente: “un muestreo interesante de todo tipo de textos” (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 48). Es la forma en que la docente piensa su campo disciplinario, el tratamiento de los contenidos y su recorte, a partir de su trayectoria y la reflexión sobre sus prácticas.

Queremos también destacar que sobre el final de la clase se trabaja nuevamente sobre otro texto que tampoco es literario, es de hecho un texto netamente periodístico sobre el que se comienza a trabajar en clase pero que luego la docente pide que terminen en sus casas. De esta manera, pensamos que la docente otorga la misma importancia a los textos literarios que a los otros tipos diferentes de textos que se trabajan en esta cátedra.

En esta primera clase observada, también se trabaja sobre un texto literario. Es un fragmento de *El astillero* del escritor uruguayo Juan Carlos Onetti. Antes de comenzar con la traducción se conversa sobre la traducción literaria. La docente se muestra predispuesta a que se hable del tema: Citamos parte de la observación:

La profesora pregunta cuáles son las características del texto literario. Los alumnos permanecen en silencio o responden de manera errónea mostrando desconocimiento del tema. Sólo dos alumnos participan. Se preguntan cuestiones relacionadas con la literatura en general y con la traducción literaria en particular. Los alumnos responden desde un sentido común que demuestra falta de lectura y de esquemas de pensamiento cercanos a los que debería tener un alumno que está cursando el último año de una carrera terciaria. Una alumna cuenta cuestiones personales relacionadas a los libros que lee. El diálogo se pierde en comentarios que no tienen relación con las intenciones que la profesora tenía al plantear la pregunta. La profesora toma las riendas de la conversación y expone puntos importantes de las principales características de la traducción literaria. La profesora pregunta acerca de cuándo quieren tomarse el recreo. Los alumnos deciden hacerlo en ese momento. No se trabajó en el texto “El Astillero”. La profesora pide que comiencen la traducción del mismo en sus casas. (Anexo: observaciones cátedra Traducción Literaria, pág. 54)

Vemos en esto una referencia a lo planteado por Sanjurjo y Rodríguez (2003) cuando dicen: “la buena enseñanza, entendida como aquella que pone el acento en la comprensión, que intenta superar formas de conocimiento frágil, aquella que pone énfasis tanto en los aspectos epistemológicos, como en los pedagógicos, sociales y éticos de la enseñanza”. (Sanjurjo & Rodríguez, 2003, pág. 11). Consideramos que en esta parte de la clase observada la docente notó la importancia de hablar sobre las cuestiones mencionadas en lugar de trabajar directamente sobre el texto propuesto. Creemos por esto que la docente favorece el proceso de construcción de conocimiento.

Esto lo podemos resaltar en la siguiente observación de clase:

La profesora propone la siguiente actividad: se trabajará sobre unas oraciones extraídas de un texto sobre el que la profesora está trabajando como traductora profesional. Copia las oraciones en el pizarrón. Mientras lo hace un alumno comenta acerca de información extra que encontró sobre el texto anterior que se estaba trabajando, trata de que sus compañeros se interesen en tener en cuenta esta información a la hora de llevar a cabo la edición final de la traducción. Los alumnos se concentran en la resolución de las oraciones que la profesora copió en el pizarrón. Trabajan, y luego la profesora comenta acerca de las oraciones. Se leen versiones, se discute y se da por terminado el trabajo. (Anexo: observaciones cátedra Traducción Literaria, pág. 55)

Como venimos resaltando, la actividad de la docente como traductora profesional tiene injerencia en las prácticas de enseñanza en la cátedra Traducción Literaria. En este caso expone oraciones de un texto que está traduciendo para un cliente. Las oraciones no formaban parte de un texto literario, pero tampoco de un texto técnico. Consideramos así, que la profesora evaluó pertinente que los alumnos se enfrentaran a un tipo de texto que potencialmente pueden recibir como encargo de traducción. Como expusimos más arriba pensamos que dicho proceder tiene que ver con la buena enseñanza que plantea Litwin (1998) cuando propone que esta se relaciona con la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento y que además:

Implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que manejan respecto del aprendizaje, la utilización de las prácticas metacognitivas, los vínculos que

establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata. (Litwin, y otros, 1998, pág. 9).

Esta relación entre los contenidos y los comentarios acerca de las cuestiones relacionadas con la profesión aparecen más de una vez en las observaciones.

Mencionamos anteriormente la importancia de los recursos para una buena enseñanza de la traducción coincidiendo con Galán Mañas (2009) en la descripción de esos recursos. La autora plantea que juegan un papel fundamental en la formación de traductores. Citamos las observaciones:

La profesora pide el trabajo que había asignado para que terminen en sus casas. Se confunde y pregunta cuál era el trabajo que tenían que realizar. Se debe trabajar sobre la edición de un texto traducido la clase anterior. Antes de comenzar, pide a los alumnos que distribuyan los bancos en forma de U tal como habían hablado que debían hacer todas las clases. Los alumnos se acomodan. (Anexo: observaciones cátedra Traducción Literaria, pág. 56)

Este es uno de los recursos que Galán Mañas (2009) considera importante utilizar para un mejor desarrollo de la clase, fue mencionado con anterioridad: “distribuir al grupo en forma de U para realizar actividades con toda la clase, ya que esta distribución permite que todos los participantes se vean”. (Galán Mañas, 2009, pág. 78). Vemos que en la cátedra Traducción Literaria este recurso es de uso frecuente ya que al pedir a los alumnos que se distribuyan en forma de U la profesora comenta que había pedido que esto se haga todas las clases. Creemos entonces que la docente considera que la distribución de los bancos en forma de U es un recurso de mucho valor y que ayuda a desarrollar las prácticas de una mejor manera en comparación al desarrollo de las prácticas con la habitual distribución de los bancos. Notamos, durante las observaciones, la conveniencia de la utilización de este recurso al ver la manera en la que se trabaja sobre la edición de un texto ya traducido:

Una alumna se ofrece a leer su traducción. Se discute sobre ese trabajo y sobre otras versiones que aportan otros alumnos. La profesora sigue el debate y luego aporta elementos para que los alumnos noten en que pueden haber fallado. El clima de la clase es de participación, la mayoría de los alumnos aporta su versión del texto. Se discute sobre una palabra, algunos alumnos tratan de resolver sus dudas buscando en internet o en el diccionario. (El texto sobre el que se trabaja es de divulgación científica). Se trabaja sobre

puntos específicos del texto que aparecen como conflictivos. La profesora guía este modo de trabajo. Se leen diferentes versiones finales del texto traducido. (Anexo: observaciones cátedra Traducción Literaria, pág. 56)

Pensamos que al ser esta la dinámica para trabajar sobre la edición final de un texto ya traducido, el uso de este recurso ayudó a que los alumnos tengan predisposición a participar del debate y a defender sus versiones frente a las del resto de sus compañeros. Esto derivó en la corrección de las partes conflictivas del texto y a un mejor entendimiento del mismo. Queremos agregar que durante esta observación reinó un clima de respeto sobre las opiniones ajenas.

En esta misma clase observada, al pasar a trabajar sobre otro texto, los alumnos tenían que leer pero no comenzar a traducir, la distribución de los bancos en forma de U quedó de esa misma manera. La idea de la profesora era comenzar a traducir el texto *El astillero* de Juan Carlos Onetti. Antes de pedir que comenzaran a traducir, como ya mencionamos, la profesora pregunta cuestiones relacionadas con las características generales de los textos literarios. Al notar que los alumnos no responden a las preguntas de manera pertinente, la profesora decide hablar sobre las características del texto literario a la manera de una clase magistral. Igualmente se hizo evidente que para este tipo de clases el uso de este recurso puede resultar de ayuda ya que permite que alumnos y docente establezcan contacto visual sin dificultades y que se atienda sin distracciones a lo que se está diciendo.

En partes ya citadas de las observaciones, destacamos: “se discute sobre una palabra, algunos alumnos tratan de resolver sus dudas buscando en internet o en el diccionario”. (Anexo: observaciones cátedra Traducción Literaria, pág. 56). En otra parte: “todos trabajan interesados y leen sus versiones. Se trabaja sobre las dificultades del texto. Tratan de resolver sus dudas buscando en internet o en el diccionario” (Anexo: observaciones cátedra Traducción Literaria, pág. 56). Durante la segunda observación: “un alumno comenta acerca de una herramienta de la computadora que puede ser útil para la edición final de este trabajo y de otro que la profesora pidió para que esté listo antes de la finalización del año. La profesora permite que se hable sobre el tema y agrega algunos comentarios” (Anexo: observaciones cátedra Traducción Literaria, pág. 54). También en la segunda clase observada:

La profesora pide que se trabaje sobre otro texto sobre el que había pedido que busquen en internet información y cuestiones relacionadas con el vocabulario. Interrumpe e indica las actividades que tienen que hacer para la próxima clase. La profesora pregunta qué saben o qué

investigaron acerca del libro al cual pertenece el texto. Silencio. Los alumnos sacan sus teléfonos celulares o encienden sus computadoras para comenzar a buscar información. (Anexo: observaciones cátedra Traducción Literaria, pág. 57)

Queremos mostrar a partir de lo citado la constante presencia de las herramientas tecnológicas durante las clases observadas. El uso y la importancia de este recurso aparecen como relevantes en la cátedra Traducción Literaria. No sólo durante el desarrollo de la clase, sino que también; y como citamos, la profesora pidió a los alumnos que busquen en sus casas en internet información sobre el texto a traducir. Creemos además importante aclarar que no todos los alumnos tenían teléfonos celulares con acceso a internet o computadoras, algunos alumnos usaban los diccionarios en formato libro lo que les demandaba una mayor cantidad de tiempo en la resolución de los problemas de cada traducción. El uso de los recursos tecnológicos, entonces, es de relevancia en las clases de la cátedra Traducción Literaria coincidiendo con lo planteado por Galán Mañas (2009) cuando dice que estos son de gran importancia en la formación de traductores.

Durante las observaciones anotamos: “Salen al recreo. El recreo dura mucho tiempo. Aproximadamente 30 minutos”. (Anexo: observaciones cátedra Traducción Literaria, pág. 55) Dado que participamos de las observaciones y pasamos dos jornadas completas de clases con los alumnos y profesores, sabemos que no sólo los alumnos de la cátedra Traducción Literaria o de la carrera a la cual pertenece este espacio curricular son los que tienen este tipo de recreo, que creemos dura demasiado, sino que con los alumnos de otras carreras también ocurre lo mismo. Pensamos que para que esto suceda tiene que ver la institución, ya que permite que los profesores permanezcan en la sala de profesores y los alumnos en la vereda o el patio haciendo que los recreos se extiendan demasiado. Entendemos que esto influye en las prácticas de enseñanza dado que esta cátedra en particular tiene lugar sólo una vez a la semana y el tiempo debería ser aprovechado de manera más eficiente. Creemos que en este caso el contexto en el que estas prácticas ocurren influye considerablemente en las mismas. Podemos relacionar esto con lo planteado por Edelstein, 2015:

En tanto práctica social, la enseñanza responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma. Por ello, excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. (Edelstein, 2002, pág. 5)

Esto que planteamos tiene influencia en el modo en el que se trabaja y se llevan a cabo las prácticas de enseñanza en la cátedra Traducción Literaria. El modo en el que se maneja la institución respecto de la duración de los recreos tiene un peso en la duración de las clases, lo que hace que a veces el trabajo sobre un texto sea incompleto o falte resolver algunas cuestiones. Otra cuestión que también determina la duración de las clases es que algunos alumnos se retiran antes de la finalización de la misma debido a problemas con el horario de los colectivos ya que viven en ciudades o pueblos vecinos como describimos en el escenario que se compone la matrícula del Instituto superior de profesorado en donde tiene lugar la cátedra Traducción Literaria.

Siguiendo lo que forma el contexto en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza en el espacio curricular en el que realizamos nuestro estudio y como también describimos en el escenario, la institución permite que las carreras Profesorado de Inglés y Traductorado Literario y Técnico – Científico en Inglés se puedan cursar a la par ya que comparten varias materias. Supimos al realizar las observaciones que algunos alumnos que cursan las dos carreras a la vez comienzan la jornada académica del día en el que se desarrolla la cátedra Traducción Literaria a las 15 horas y finalizan a las 23 horas. Consideramos que esto forma parte del contexto ya que estos alumnos no están en las mismas condiciones a la hora de comenzar con las clases en la cátedra Traducción Literaria que los que solamente cursan las materias de la carrera Traductorado Literario y Técnico – Científico en Inglés. Podemos ver en esto algo de lo que propone Edelstein (2015) cuando dice que las prácticas de enseñanza son una actividad compleja que está determinada por el contexto y que existen situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que son las que dan forma a la vida en las aulas y que el docente debe afrontar desplegando su experiencia y creatividad.

Cuestionario:⁵

Pregunta 1:

¿Cree que los contenidos de la cátedra Traducción Literaria son de utilidad? ¿Por qué?

⁵ Los cuestionarios se pueden consultar al final de este trabajo. Ver Anexo: “Cuestionario a estudiantes que cursaron la cátedra Traducción Literaria durante el año 2015”.

¿Qué le aporta la cátedra Traducción Literaria?

Realizamos esta pregunta con el objetivo de saber la opinión de los alumnos en relación a los contenidos de la materia para luego poder compararlos con los vistos en la entrevista y en las observaciones. Preguntamos ¿por qué? Para que los estudiantes amplíen su respuesta ya que la primera es una pregunta cerrada. De las respuestas obtenidas destacamos: “Trabajamos sobre distintos textos y me parece que eso es bueno. Porque la otra traducción tiene nada más que textos técnicos” (Anexo: cuestionario, pág. 58). Otro estudiante responde: Sí, son de utilidad. Porque vemos muchos tipos de texto”. (Anexo: cuestionario, pág. 58). Estos estudiantes destacan el hecho de incorporar distintos tipos de textos literarios o textos de otro estilo como periodísticos o de divulgación científica, como vimos que ocurre. En relación a esto la mayoría de los estudiantes consultados agrega que trabajar sobre distintos tipos de textos les brinda la posibilidad de aprender más vocabulario, y de tener más conocimiento sobre los estilos de los textos y sobre cuestiones culturales relacionadas con el idioma ya sea inglés o castellano. Destacamos las siguientes respuestas: “Sí, son de utilidad. Porque vemos muchos tipos de texto. Me aporta conocimiento en los dos idiomas y conocimiento en general porque se aprende sobre el tema del texto que leemos”. (Anexo: cuestionario, pág. 58). Otro estudiante dice: “aportan conocimiento de estilo, vocabulario y además cultural que creo que son cosas que todo traductor debe conocer”. (Anexo: cuestionario, pág. 58). Agregamos la opinión de otro estudiante: “Pienso que nos sirve mucho para ver cuestiones de estilo y vocabulario que no aparecen en la otra traducción”. (Anexo: cuestionario, pág. 58). Aclaremos que cuando en las respuestas los estudiantes hablan de la otra traducción se refieren a la traducción técnico científica que también es parte de la carrera Traductorado Literario y Técnico Científico en Inglés. Dos de los estudiantes respondieron que si bien creen que la materia les aporta conocimiento no creen que les vaya a ser de utilidad en su posible futuro como traductores profesionales: “En mi opinión la materia tiene cosas que podemos aprender como para saber más pero no creo que nos aporte mucho sobre el tipo de texto que es sobre el que más trabajo hay como traductor que es el tipo de texto técnico”. (Anexo: cuestionario, pág. 59). La segunda de este tipo de respuesta: “Pienso que son de utilidad y que nos interesan ahora que lo estamos estudiando pero no creo que vayamos a trabajar de traductores literarios por eso me parece que la traducción técnica nos aporta más para el tipo de trabajo que tengamos en el futuro”. (Anexo: cuestionario, pág. 58)

Pregunta 2:

*¿Cree que las nuevas tecnologías ayudan a la enseñanza en la cátedra Traducción Literaria?
¿Por qué?*

Esta pregunta relacionada con el uso de los recursos fue realizada para conocer como consideran el uso de las nuevas tecnologías en el aula los estudiantes que actualmente cursan la materia, en este caso, si ayudan al desarrollo de esta cátedra en particular. También se preguntó ¿por qué? Por la misma razón que en la pregunta 1. En la respuesta de uno de los estudiantes podemos leer: “La traducción literaria no es como la traducción técnica, no hay repetición de términos o de estructuras, no creo que las memorias de traducción ayuden en traducción literaria por esa razón”. (Anexo: cuestionario, pág. 59). Creemos importante aclarar qué son las memorias de traducción. Una memoria de traducción es una base de datos en donde se almacenan segmentos de texto traducidos, cada segmento se almacena en su versión original y traducida. Se utiliza para agilizar el proceso traductor en traducciones largas, técnicas o científicas de cualquier campo y casi cualquier par de idiomas. El estudiante que dio la respuesta anterior hizo referencia a las nuevas tecnologías mencionando sólo este tipo de herramienta. Los demás estudiantes coincidieron en que las nuevas tecnologías son de utilidad, principalmente porque permiten el acceso a internet en donde pueden encontrar gran cantidad de información sobre los temas relacionados con los textos o usar diccionarios online para agilizar la búsqueda de términos desconocidos. Uno de los estudiantes destacó que es importante saber usar estas nuevas tecnologías de manera correcta para que sean verdaderamente útiles: “Las nuevas tecnologías nos ayudan a tener gran cantidad de información a mano. Tenemos que saber cómo usarlas y cómo aplicarlas a lo que estamos traduciendo. Creo que son de gran ayuda si las sabemos usar de manera correcta”. (Anexo: cuestionario, pág. 60).

De las respuestas de los demás estudiantes destacamos que estiman que son de gran ayuda en clase o en sus casas para aclarar dudas rápidamente: “Creo que puede ser de gran ayuda para conocer más sobre el tema que trata el texto que estemos traduciendo. Muchas veces también nos ayudan en clase para aclarar dudas sobre el uso correcto de palabras en los dos idiomas”. (Anexo: cuestionario, pág. 60). En otra respuesta encontramos coincidencia: “A mí me parece que aportan mucho ya que cuando busco en los diccionarios online o en google enseguida me saca la duda que tengo y puedo seguir con la traducción”. (Anexo: cuestionario, pág. 61)

Pregunta 3:

*¿Cuáles cree que son los recursos necesarios para la enseñanza de la traducción literaria?
¿La institución le brinda esos recursos?*

La pregunta 2 hizo referencia a las nuevas tecnologías y a su utilidad o no dentro de la cátedra Traducción Literaria. La pregunta 3 se centra sobre los recursos en general que serían necesarios, según la opinión de los alumnos, para la enseñanza de la traducción literaria. Además, preguntamos si la institución brinda los recursos que los alumnos creen necesarios. Pensamos esta pregunta basándonos en lo que plantea Galán Mañaz (2009) y que expresamos con anterioridad sobre la importancia de los recursos en la enseñanza de la traducción literaria.

De las respuestas de los estudiantes destacamos que estiman como recursos necesarios en la cátedra Traducción Literaria: libros, diccionarios y computadoras con buen acceso a internet. Algunos alumnos agregan que la comodidad de los escritorios debería ser también una mejora a tener en cuenta. Enumeramos esta parte de las respuestas de los estudiantes: estudiante 1: “Creo que los recursos necesarios serían libros, computadoras con acceso a internet y que el lugar donde se trabaje sea cómodo”. Estudiante 2: “Que todos tengamos computadoras o diccionarios”. Estudiante 3: “Para traducción literaria creo que podría ser bueno un salón con computadoras conectadas a internet y también con libros y diccionarios. También que los bancos y escritorios sean cómodos”. Estudiante 4: “Me parece que deberíamos tener mesas de trabajo grandes para poder usar tranquilos los diccionarios y las computadoras”. Estudiante 6: “Computadoras con buen acceso a internet”. Estudiante 7: “Puede ser diccionarios y los libros completos de donde se sacan los textos que traducimos y también computadoras para que no tengamos que traerlas nosotros”. Estudiante 8: “Lo ideal sería que todos tuviéramos un banco con una computadora para cada uno que estén siempre en el instituto y que la usemos para todas las materias”. (Anexo: cuestionario, pág. 61). Unos de los estudiantes no respondió la pregunta. Vimos también en algunas de las respuestas que los alumnos llevan sus computadoras a la institución pero que preferirían no hacerlo.

En referencia a la segunda pregunta la cual indaga acerca de si a institución brinda los recursos considerados necesarios por los estudiantes, destacamos que todos los estudiantes coinciden en que la institución no brinda los recursos de manera óptima. Algunos estudiantes

estiman que a pesar de existir una sala de computación la misma está siempre ocupada y no se puede usar: “La institución tiene la biblioteca y la sala de computación pero la sala muchas veces está ocupada y las computadoras son lentas”. (Anexo: cuestionario, pág. 60). Otro estudiante remarca que una sola sala de computación no es suficiente para todos los alumnos: “La institución tiene una sola sala de computación para todos los alumnos”. (Anexo: cuestionario, pág. 61). Además, afirman que el acceso a internet es lento, aunque algunos alumnos mencionan que la biblioteca les provee diccionarios. Creemos que por lo analizado los estudiantes consideran que la institución debería mejorar los recursos que les provee a los estudiantes.

Pregunta 4:

¿Cree que la forma en la que se trabaja en clase es la adecuada para la enseñanza de la traducción literaria? ¿Por qué?

Realizamos esta pregunta con el fin de obtener una opinión de los estudiantes de la cátedra Traducción Literaria acerca de la manera en que se desarrollan las clases en la mencionada cátedra. Agregamos la pregunta ¿por qué? Teniendo en cuenta que la primera es una pregunta cerrada.

Luego de analizar las respuestas consideramos que los estudiantes estiman de manera positiva la forma en que se desarrollan las clases en la cátedra Traducción Literaria. Destacan que se puede opinar sobre la propia traducción y sobre las traducciones de los demás compañeros, que se trabaja sobre los textos cuando aparece alguna dificultad, que se trabaja hasta la edición final de cada uno de los textos propuestos para traducir y que los debates o el intercambio de opiniones les aportan conocimiento e información. Como inconveniente, dos de los estudiantes afirman que a veces los debates o el intercambio de opiniones se extienden por demasiado tiempo. Destacamos partes de algunas de las respuestas de los estudiantes que nos han llevado a realizar las consideraciones anteriores: Estudiante 1: “Me parece que sí. Creo que la modalidad de discutir cada texto es buena. Siempre aprendemos algo cuando opinamos sobre las traducciones de otros compañeros. Me gusta que se pueda corregir en clase lo que uno ya trajo traducido y después nos den tiempo para editarlo”. Estudiante 2: “Sí, porque se trabaja sobre los textos hasta la edición final. Primero leemos, después traducimos y después editamos”. Estudiante 3: “Puede ser, aunque muchas veces tardamos mucho tiempo para discutir sobre alguna palabra o sobre alguna parte de algún texto”. Estudiante 4: “Creo que sí, que la forma de la clase es adecuada. Nunca

dejamos algún texto o parte de alguno porque nos parezca complicada, siempre aportamos entre todos para ver de qué manera se puede resolver”. Estudiante 5: “La forma en la que se trabaja nos permite opinar y decir porque elegimos una palabra y no otra y porque traducimos de esa manera y a opinar sobre las traducciones de los demás. No me gusta que muchas veces el debate o las opiniones se extiendan durante mucho tiempo, pero en definitiva creo que es la forma adecuada para este tipo de materia”. Estudiante 8: “La forma de trabajar me parece buena porque además de trabajar mucho en clase siempre hablamos y aprendemos sobre los distintos tipos de textos, los compañeros siempre aportan buena información sobre lo que se está traduciendo”. (Anexo: cuestionario, págs. 63-64)

Reflexión final:

El objetivo de esta investigación consistió en comprender el abordaje de la enseñanza de la traducción literaria en la cátedra Traducción Literaria en la carrera Traductorado Literario y Técnico Científico en Inglés. Para llegar a ese punto hemos planteado, además del principal, otros objetivos específicos: describir las prácticas de enseñanza en la cátedra Traducción Literaria, conocer la prácticas reflexivas en la cátedra Traducción Literaria y conocer los recursos que se utilizan en la cátedra Traducción Literaria. A partir del marco teórico desarrollado contamos con las categorías necesarias para poder llevar adelante la investigación. El trabajo de campo efectuado versó en la realización de una entrevista cara a cara con la docente titular de la cátedra que se dividió en dos encuentros, en observaciones de clase durante dos jornadas completas del horario de clase de la materia y en un cuestionario que fue entregado a los alumnos que cursaron la cátedra durante el año 2015.

Desde la perspectiva de todo lo realizado creemos que contamos con elementos teóricos y con suficiente material recogido durante la realización del trabajo de campo para llevar a cabo esta reflexión final sobre el abordaje de la enseñanza de la traducción literaria en la cátedra Traducción Literaria. Las tres herramientas usadas para recoger información en el campo nos brindaron datos para poder desarrollar respuestas a las preguntas planteadas en nuestro problema.

Según lo desarrollado de manera detallada en el marco teórico las prácticas de enseñanza en este trabajo las pensamos como las relaciones entre docentes, alumnos y contenidos atravesadas por el contexto socio histórico en el que se inscriben, sabiendo que docentes y alumnos están atravesados por sus trayectorias y que esto influye en las decisiones y determinaciones que se toman en torno a la cuestión del conocimiento.

Por el trabajo de campo realizado, específicamente a través de la entrevista, supimos que en el momento de hacerse cargo de la cátedra la profesora no contó con material de apoyo teórico que le permitiera plantear los contenidos y el objetivo de la materia. Para resolver esto, la docente recurrió a lo aprendido y al material que tenía por haber sido alumna de la cátedra. A partir de esto, las prácticas se fueron desarrollando de la misma forma en que la profesora había aprendido cursando la materia como alumna. En el momento de realizar las observaciones vimos que la clase se desarrolla a partir del análisis, la traducción y la edición final de distintos tipos de textos, no solamente se abordan textos literarios sino también textos de otra tipología como por ejemplo textos periodísticos o de divulgación científica. Este trabajo con diferentes tipos de textos tiene que ver, basándonos en lo recogido en la entrevista, con los comienzos de la docente en la cátedra cuando tomó su carpeta de alumna, dado que consideró que había aprendido bien la materia y que tenía un muestreo interesante de diferentes textos. Es decir, creyó importante lo mismo que su profesora había evaluado importante desarrollar en la cátedra. En este punto, pensamos que la trayectoria de la profesora como alumna influye en las prácticas que lleva adelante en la cátedra. Basados en la información recogida en los cuestionarios podemos decir que los alumnos que cursaron la cátedra en el año 2015 consideran que este modo de trabajo con distintos tipos de textos es un aporte valioso ya que aprenden, según los estudiantes, vocabulario, información cultural en general, y cuestiones relacionadas con los estilos de los textos.

Por otra parte, creemos debe ser destacada, la presencia durante las clases observadas, de comentarios por parte de la profesora de información relacionada con la profesión de traductor. Como dijimos antes, la docente es profesora y traductora en inglés y se desempeña como profesional de la traducción. Estos comentarios relacionados con la profesión de traductor aparecen en distintos momentos de las clases, según vimos en las observaciones. Mediante la entrevista supimos que la profesora es consciente de que su trabajo como traductora profesional influye en sus prácticas y que cree conveniente pasar esa experiencia a sus alumnos y asimismo, esto forma parte de lo que la docente considera importante que los alumnos conozcan. Tanto es así, que en una de las observaciones pudimos ver que la docente propuso a los estudiantes un trabajo que consistía en traducir oraciones que formaban parte de un encargo de traducción que había recibido. Existe una fuerte presencia de la experiencia profesional de la docente en las prácticas de enseñanza de la cátedra Traducción Literaria.

Respecto a la dinámica de las clases observadas creemos que sobre los textos se trabaja siempre de la misma manera. Se realiza una lectura, a veces la profesora pide que la

hagan en sus casas otras veces se realiza en clase, si se pide que a esta lectura los alumnos la realicen en sus casas implica también la búsqueda de información sobre el tema del texto; después se busca analizar los puntos conflictivos del texto, se debate sobre esto; luego se realiza la traducción del texto, después, se leen las diferentes versiones de las traducciones hechas por los estudiantes, es en ese momento donde más se debate y se aporta información y donde, en general, aparecen los comentarios de la profesora relacionados con la profesión o sobre el texto que se está traduciendo específicamente. Todo esto termina con la edición final que los alumnos siempre deben hacer en sus casas y para la cual deben tener en cuenta todo lo discutido sobre su propia traducción y sobre las traducciones de los demás estudiantes. Sabemos por los cuestionarios efectuados para el trabajo de campo que los alumnos estiman como buena esta forma de llevar adelante la clase y según lo relevado en la entrevista conocemos que la profesora aprendió esta forma de llevar la clase a través de su pasaje como alumna de la misma cátedra, como ya mencionamos.

Por lo desarrollado, pensamos que las prácticas de enseñanza en la cátedra Traducción Literaria están fuertemente marcadas por la trayectoria de la docente como alumna y como profesional de la traducción y esto influye en las decisiones y determinaciones que toma en torno a la cuestión de conocimiento. Existe un recorte y un tratamiento de los contenidos a partir de su trayectoria y de la reflexión sobre sus prácticas y de su manera de pensar su campo disciplinario.

Esta reflexión que mencionamos tiene que ver con poner en situación de análisis la intencionalidad y los mecanismos que permiten develar el sentido y la orientación de las prácticas como expusimos en el marco teórico. Allí además planteamos que la docente como sujeto que participa en las prácticas de enseñanza debe reflexionar acerca de las mismas.

Encontramos a través de los datos recogidos en el trabajo de campo que la reflexión que existe en la cátedra Traducción Literaria tiene la característica de ser constante acerca del contexto en el que se llevan adelante las prácticas de enseñanza y, a partir de eso, acerca de la propia práctica.

Basándonos en una de las respuestas obtenidas en la entrevista y, como ya explicamos, sabemos que al momento de hacerse cargo de la cátedra, la docente no contó con material de apoyo teórico para poder planificar la cátedra; y en la misma respuesta afirma que luego con los años hubo un cambio de contexto, es decir, acceso a otro tipo de material, a otras teorías, contacto con otros docentes y profesionales y la aparición de internet, que cambió todo. En palabras de la docente: “hubo un cambio y eso se notó también en el aula. Uno

tiene que reflexionar, entonces, y ver que ajustes tiene que hacer”. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 50). Expusimos también que respecto al cambio en las aulas, una de las herramientas que la docente tiene en cuenta es permitir el uso de las nuevas tecnologías en clase e incluso en algunos de los exámenes. Este cambio, como dijimos, fue a través de los años y luego de pensarlo, según las propias palabras de la profesora, ya que comprendió que hubo un cambio de contexto, siendo parte importante de este contexto la presencia constante del uso de herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes. Dentro de la entrevista también encontramos que la docente cree que conocer, y esto lo fue comprendiendo con los años de experiencia, cuáles son las destrezas que mejor tienen adquiridas los alumnos le permite reflexionar y llevar adelante clases que les ayuden a apuntalar las habilidades y a tener consciencia de las carencias y en base a eso mejorar y no, como dice la docente en la entrevista: “darle cualquier texto y que hagan lo que puedan”. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 51). Vemos en esto una reflexión que tiene que ver con la propia práctica y que fue entendida a través de la experiencia. Cada nuevo año, a partir del diagnóstico de cada grupo, la docente planifica contenidos y modos de trabajo basados en la reflexión sobre lo que se tiene que mejorar en las capacidades traductoras de los alumnos (ya aclaramos anteriormente que la profesora conoce a los alumnos de años anteriores, ya que es docente titular en otras cátedras de la carrera). Este tipo de reflexión implica el esfuerzo de pensar críticamente la propia práctica y lo que algunas veces fue dado por supuesto, en este caso, que los alumnos llegan a cuarto año (el último de la carrera) con las destrezas en traducción acordes para afrontar la traducción de textos de un alto grado de dificultad como explica la docente en la entrevista.

Vimos en el marco teórico que una buena enseñanza debe estar marcada por la reflexión y que, en palabras de Litwin (1998):

Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata. (Litwin, y otros, 1998, pág. 29)

Creemos que todo esto se hace presente en la cátedra Traducción Literaria ya que como vimos, a partir de la reflexión sobre la propia práctica y sobre la propia trayectoria, la docente

propone otro tipo de texto además del literario, además, en la práctica áulica observada la docente interviene en los debates y discusiones descriptas anteriormente para aclarar cuestiones que no tenía planeadas, es decir, existe lo que podríamos llamar una reflexión en el momento, a partir de entender dificultades no esperadas que surgen de manera espontánea de parte de los estudiantes. Esto requiere de parte del docente, como plantea Litwin (1998) un manejo del pensamiento complejo, un pensamiento no lineal cuyas articulaciones abarquen múltiples sentidos y direcciones y que esta es una tarea que implica llevar adelante un proceso crítico y reflexivo.

La reflexión en la cátedra Traducción Literaria aparece ligada a los cambios de contexto, entendiendo que en esto están implicados los sujetos que participan en las prácticas y los cambios que sufren como sujetos sociales, y al desempeño de la docente dentro del aula a partir de reflexionar sobre cada nuevo contexto y las posibles demandas que esto traiga aparejado. Es una reflexión constante y crítica que permite a la docente acercarse a las necesidades que demanden los estudiantes.

Observamos anteriormente que para hablar de los recursos necesarios para una buena enseñanza de la traducción nos basamos en la propuesta de Galán Mañaz (2009), la autora marca que estos recursos son: el uso de herramientas tecnológicas, ya que juegan un papel muy importante en la formación de traductores, la distribución de los bancos en forma de U, tener mesas grandes con diccionarios y computadoras, y presentaciones en power point. Sabemos por la entrevista que la docente de la cátedra considera importante como recursos para la enseñanza de la traducción:

todos los diccionarios de los que uno pueda echar mano, bilingües, de traducción, monolingüe en un idioma y en otro, de significado común, de sinónimos, tesauros, de ideas afines y después cualquier tipos de libro con el que uno pueda investigar un tema, no sólo buscar el significado de un término que desconozco... alguna enciclopedia y demás, eso es en cuento a lo que sería libro físico... y tenemos todo lo que es ahora internet que hay muchísimos diccionarios para trabajar online que se necesita estar conectados para usar, textos paralelos para saber de qué se trata el tema en un idioma y en otro, la computadora es un recurso o el celular, muchos chicos lo llevan porque tienen todos los diccionarios metidos ahí. (Anexo: entrevista en profundidad, pág. 53)

El uso de diccionarios, en soporte online o libro, además de las computadoras u otras herramientas tecnológicas, como teléfonos celulares y el acceso a internet son herramientas

importantes para la docente. En todo esto coincide con los propuestos por Galán Mañaz (2009). La docente no menciona la distribución de los bancos en forma de U, pero sabemos por las clases observadas que es un recurso usado en la cátedra, no solo durante las clases que tuvimos oportunidad de observar sino que, como dijimos anteriormente, es algo que la docente pide que se haga todas las clases.

Asimismo, en las observaciones comentamos el uso constante de las herramientas tecnológicas por parte de los alumnos, tales como computadoras o el teléfono celular, mediante estas herramientas acceden a la conexión a internet lo que les permite tener en poco tiempo gran cantidad de información y la posibilidad de consultar diccionarios online. La docente permite el uso de estos elementos, incluso en algunos exámenes, ya que considera que en el contexto actual no se puede separar a los alumnos de las nuevas tecnologías ya que es con eso con lo que van a trabajar.

A través de los cuestionarios conocimos la opinión de los alumnos que cursaron la cátedra en el año 2015, éstos consideraron importante -coincidiendo con la docente y con Galán Mañaz (2009)- el uso en el aula y en sus casas, de las nuevas tecnologías. Ante nuestra pregunta sobre si la institución les brinda los recursos que consideran necesarios para una buena enseñanza de la traducción, comprendemos teniendo en cuenta todas las respuestas, que la institución brinda los recursos a medias, es decir; existe una sala de computación pero no alcanza para todos los alumnos, hay diccionarios en la biblioteca pero son pocos, hay conexión a internet en todo el edificio en donde funciona la institución pero es lenta. En sus respuestas algunos alumnos mencionaron que sería bueno que las mesas o bancos donde trabajan sean más grandes y cómodos en coincidencia con lo expuesto por Galán Mañaz (2009).

En la cátedra Traducción Literaria los recursos utilizados son las nuevas tecnologías y mediante esto el acceso a internet, el uso de diccionarios y la distribución de los bancos en forma de U. Nos parece importante aclarar aquí que el uso de las herramientas tecnológicas en clase depende de los alumnos, son ellos quienes llevan las computadoras y los teléfonos celulares para realizar las actividades que se proponen. Para la cátedra es importante el uso de recursos que coinciden, mayormente, con los planteados en el marco teórico para una buena enseñanza de la traducción.

Para concluir sostenemos que las prácticas de enseñanza en la cátedra Traducción Literaria se abordan teniendo en cuenta los cambios de contexto, en otras palabras, existen prácticas en un contexto, luego un nuevo contexto, después reflexión y, a partir de esta

reflexión, cambios en las prácticas que tienen en cuenta los contenidos, el uso de los recursos existentes y los sujetos implicados en las prácticas. Todo esto marcado fuertemente por la experiencia y la trayectoria de la docente como ex alumna de la cátedra y como profesional de la traducción.

Bibliografía:

- Cook, T. D., & Reichardt, C. H. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Dussel, I., & Carusso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (julio-diciembre de 2002). *idukay.edu.ar*. Obtenido de idukay.edu.ar: <https://www.idukay.edu.ar>
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formar(se) en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Galán Mañas, A. (2009). *tdx.cat*. Obtenido de tdx.cat: <http://www.tdx.cat>
- Gimeno Sacristan, J. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Morata.
- González Morales, A. (2008). *Scribd*. Obtenido de Scribd: <https://es.scribd.com>
- Gurdíán Fernández, A. (2007). *El paradigma en la investigación socio-educativa*. San José de Costa Rica: Print Center.
- Gvirtz, S., & Otros. (2011). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, Camillioni, Davini, Edelstein, Souto, & Barco. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contexto*. Buenos Aires: Paidós.
- Prieto Castillo, D. (1993). *Educación con sentido*. Buenos Aires: Ed. Nov. Educativas.
- Sanjurjo, L., & Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L., & Trillo Alonso, F. (2008). *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M. Á. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario: Homo Sapiens.
- Taylor, S. T., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos*. España: Paidós.

Anexo:

Entrevista en profundidad: con la docente titular de la cátedra Traducción Literaria

Primer encuentro:

- ¿Cuántos años hace que estás en la cátedra traducción literaria?

En traducción literaria hace más o menos 23, 24 años.

- ¿Contaste con material de apoyo teórico para planificar la cátedra?

Hace tanto tiempo atrás, no había, no teníamos mucho material, lo que yo hice fue basarme, buscar mi carpeta. Ni de teoría de la traducción, ni nada como se aborda ahora. Era solamente la práctica, es más, la docente que teníamos cuando yo era alumna no era traductora. No había traductorado, en Rosario no sé si ya funcionaba. La docente que nos daba traducción literaria, general, científica y técnica era una docente de Rosario pero docente. Muy buen manejo, excelente, todavía seguimos en contacto. Ella era incluso la jefa del departamento de inglés en Villa. Pero no había material, era solamente basarse en la práctica y en su conocimiento y pasárnoslo a nosotros. Cuando a mí me tocó empezar en la cátedra, busqué mi carpeta que tenía completa, bien hecha y demás, arranqué más o menos de la misma manera porque no tenía otros ejemplos y con eso yo consideraba que nos había ido bien, que habíamos aprendido, que habíamos hecho mucha práctica y que tenía un muestreo interesante de todo tipo de texto. Hice eso. Después con los años uno va haciendo los cambios. Tuvimos acceso a otro tipo de material, tuvimos acceso a teorías, contacto con otros docentes y profesionales, tenemos internet también, que cambió todo. Antes eran horas y horas y horas buscando en libros diccionarios, el que o se los compraba iba a las bibliotecas populares, eran horas de estar sentada copiando. Hubo un cambio y eso se notó también en el aula. Uno tiene que reflexionar, entonces, que ajustes tiene que hacer. Los chicos de ahora, nuestros hijos, nuestros alumnos no se dan cuenta de eso. Para ellos el celular... en el terciario, en el terciario, me dice: pero profe ¿me tengo que comprar un diccionario? Porque viene todo, te bajan todo acá... en el dispositivo, que tenga uno las

aplicaciones y lo baja... sí, lo tienen que comprar porque ustedes no pueden ser dependientes de un aparato, porque el aparato se rompió, te quedaste sin batería, no tenés conexión eléctrica para volver a cargarlo y ¿qué? Se te terminó tu profesión. Eso es lo que yo trato de hacerles entender. Pánico provoca pánico. Entonces le digo, esto no los hace mejores traductores, si ustedes creen que tener todos los dispositivos ustedes van a ser mejores traductores están equivocados, ustedes tienen que ser los buenos traductores, lo otro es un material como cualquier otro, excelente material porque nos ahorra un muchísimo tiempo, pero hay que saber manejarlo también.

- ¿Y para los exámenes dejás que los usen?

En el primero no, lo que provoca bastante resistencia en ellos, no tener ningún dispositivo. Tienen que ir con uno o dos diccionarios porque tampoco saben buscar... a veces yo les digo, para encontrar un término, el más cercano, el más preciso, necesito cuatro diccionarios. Entonces te miran así. En uno... si no conozco el término primero lo busco en el inglés – inglés o en el español – español para saber qué es lo que quiere decir y eso me lleva al bilingüe y si en el bilingüe no encuentro alguna de las acepciones que sé que es la correcta, me voy a uno de sinónimos o a algún tesoro y ahí encuentro y eso lleva mucho tiempo, muchísimo tiempo. Provoca pánico no tener ningún dispositivo ahí a mano. En el segundo o en algún práctico sí los dejo, porque después de pensarlo me di cuenta que es con eso con lo que van a trabajar cuando sean profesionales entonces tampoco los puedo, tampoco los puedo... eeeeh.....eeeeeh... separar de eso. A los que no tienen se les pide que consigan.

- ¿Cuál es el objetivo de la cátedra? ¿Qué es lo que se pretende que aprendan principalmente?

A interpretar... a interpretar el texto, porque si interpretan mal, traducen mal, y si el texto es ambiguo a propósito también tienen que detectar... por ejemplo la ambigüedad que es por una cuestión técnica del idioma, algo que al idioma de llegada se hace ambiguo por una cuestión de semántica o de lo que sea... la esclavitud del idioma se llama... que no hay otra alternativa o el autor como un recurso lo puso así a propósito, hay que mantenerlo, pero no siempre detectan eso... o la ambigüedad... porque falta lectura en cualquiera de los dos

idiomas, no les suena, no les suenan las cosas. Eso es uno de los principales objetivos, que aprendan a interpretar... a veces lo damos por sentado y después en la práctica no les... al ver determinadas estructuras o vocabulario no les salta... yo les digo, a ustedes les tienen que empezar a sonar campanitas en la cabeza cuando ven determinadas estructuras o determinadas palabras... les tiene que hacer ruido, no sé lo que quiere decir, pero... ummmmmmmmmmm... me parece que no es lo que aparenta acá, algo así, para explicárselos. En muchos casos, ni un ruido, en otros te dicen, ay me parecía... y yo les digo, bueno, hacele caso a esa intuición tuya, no te quedes con me parecía pero le puse lo otro... buscá porque probablemente si tenés esa sensación eeeeeeeeeeh... vas a encontrar que no quiere decir eso, que hay otro significado detrás.

Todos los años hago una introducción a la materia, que eso lo aprendí después de varios años de darla. No lo hice de entrada, en un momento dije no, al chico que viene por primera vez y se sienta... que viene de científica y técnica de tercero aun más shockeante que la literaria porque entra en un campo desconocido, bueno... busqué material... leí libros y busqué material de internet y armé un apunte, que no se los doy ¿eh? Para cada materia una introducción, a una y a otra con las características bien específicas que son muy distintas de un tipo de texto y de otro, entonces... incluso cuando hacemos el primer trabajo práctico, entonces qué tipo de texto es, qué tipo de vocabulario usa, dónde creen ustedes que puede aparecer este tipo de texto, que dificultades presenta, es decir, una lectura como enseña Mária Averbach... sin saberlo ¿no? Como enseña Mária Averbach, esa lectura instrumental que me puede ayudar a mí a definir un montón de cosas, quién lo va a leer, si es que lo sé... más de una vez los traductores traducimos y no sabemos quién va a leer pero si lo sabe, uno va ajustando algunas cosas... la literaria tiene esto, esto y esto... y se las contrapongo... yo el año pasado les dije que el texto era así, así y así y ahora es prácticamente lo opuesto.

- ¿Usas el texto de Chesterton para el trabajo práctico sin diccionarios?

El texto de Chesterton lo sigo usando. Ese texto para mí, lo sigo usando y siguen cometiendo a través de los años los mismos errores... porque se los hago hacer sin diccionario para que puedan sacar del contexto, porque hay cosas que son complicadas... por ejemplo que alguna palabra no la sepan... hay que sacar del contexto, bueno... pero deberían poder hacerlo...

deberían poder hacerlo y yo les digo que arriesguen un significado, una suposición porque los vacíos los tienen que llenar con eso... no pueden dejar los pedacitos en blanco.

- *¿Cuándo comenzaste con la cátedra, trabajabas como traductora profesional?*

No, no como ahora, hacía traducciones pero dentro de mis funciones como secretaria en la planta.

- *¿Vos crees que luego cuando comenzaste a trabajar como traductora profesional influyó en tu manera de enseñar?*

Sí, la experiencia te pone en otro lugar, te plantás distinto porque conoces de primera mano las dificultades y cómo lidiar con eso. Fijate... todavía no traduje ningún libro para una editorial, pero sí lidiar con todo lo otro, con todo lo que es clientes, trabajo, arreglos y demás, eso te planta en otro lugar y te da la posibilidad de pasarle a los chicos información de primera mano hasta con ejemplos reales de dificultades... sí, sí... ayuda muchísimo.

- *¿En esta cátedra en particular, pensás que a los chicos hay que motivarlos?*

En algunos casos sí... pero tuve... así como en otros casos estoy mal sorprendida, estoy en otros gratamente sorprendida, muchos son conscientes de que no van a vivir de la traducción literaria, pero les gusta y la disfrutan, entonces les digo bueno, eso compensa con todo lo otro que es científico y técnico, árido, por llamarlo de alguna manera, esto les llena otros aspectos... viste que yo los hago traducir para fin de año las dos short stories, que es el primer trabajo tipo cliente que les pido, yo soy el cliente, el que va a pagar... entonces eso les da... porque yo les digo mirá, la historia te tiene que gustar, entonces para eso tienen que leer, por eso me toca a mí corregir en vacaciones, ellos también tienen que tomarse su tiempo para leer... entonces me dicen, nunca leí tantas short stories como para este trabajo... me dicen me encantó esta y a veces me dicen mirá no me puedo decidir, tengo ésta, ésta y ésta me encantaron las tres, eso es un poco la devolución... y en otros sí tengo que hacer una transfusión de entusiasmo, en otros tengo que explicarles que... no sé... no sé si se puede explicar... pero hablarles de que además de un mejor conocimiento del idioma... les aporta al espíritu, por decirlo de alguna manera... la literatura... qué les da la literatura...

qué les permite y eso da trabajo... algunos lo entienden, algunos te miran como diciendo aaaaaaaah mirá, siempre... lo veían como una carga a lo mejor a la lectura... yo les hago ver lo opuesto, ya que ellos tienen la posibilidad ahora, incluso más... o con una cuota baja ser socios de una biblioteca popular, que pueden tener acceso a material buenísimo o por internet que hay tanto material disponible tienen que sentirse privilegiados de tener acceso a ese material... en algunos resulta y en algunos no.

Segundo encuentro:

- *¿Además del objetivo principal que es que aprendan a interpretar, hay otros?*

Otros objetivos, sí, hay en la carrera. En un cuarto año se cree... que los chicos llegan a cuarto año, unos da por sentado que ya tienen adquiridas algunas cuestiones y no siempre pasa eso, entonces no se puede seguir adelante con la rapidez o la solides que el docente quiere... con los años me di cuenta, que es necesario conocer cuáles son las destrezas que mejor tienen adquiridas los alumnos para, a partir de eso poder reflexionar y llevar adelante clases que les ayuden y no darle los textos y que hagan lo que puedan... la interpretación es la principal, como yo te había dicho... porque hay que saber interpretar para poder traducir bien... tienen que desarrollar otras destrezas además de la traductora o la bilingüe que es la competencia en los dos idiomas... el conocimiento de las dos lenguas a las que se traduce y desde las que se traduce.

... que son otro tipo de manejos... tienen que saber manejar los recursos para su trabajo llámese diccionario, llámese internet, informantes, gente de confianza para que les informe, las destrezas psicofísicas, porque tampoco uno puede pasar cinco horas seguidas delante de la computadora porque el cuerpo no lo aguanta y después te pasa factura, tiene que saber tratar con el mercado con el que se va a encontrar cuando trabaje, el trato al cliente, cómo confeccionar un presupuesto, qué pasa si en el medio de un trabajo se dan cuenta que no van a poder cumplir con el plazo de entrega... todas esas cosas están dentro de la formación, de los objetivos de la carrera, el perfeccionamiento continuo, de los recursos, del aprendizaje, de las nuevas teorías, ellos tienen que estar al tanto, el manejo de las memorias de traducción, que es ahora uno de los recursos más valederos.

- *¿Vos estás hablando de la carrera en general?*

Yo también eso lo hablo en cuarto año, porque mi materia es literaria (comentario mio sobre cómo llegan los alumnos a cuarto año) no uso por ejemplo las memorias de traducción porque no justifica una memoria de traducción para la literaria... pero sí hablamos de la memorias de traducción ellos la usan en la otra traducción en cuarto año...en tercer año el otro día hablando de las memorias de traducción una chica se quedó... me dice: y eso ¿qué es? Entonces bueno, tuve que hacer un parate, explicar y ahora ya destinamos una futura clase, les voy a llevar un power point que yo armé con ejemplos y demás para que puedan ver ahí los beneficios o por lo menos de que se trata... y más que nada el traductor tiene que saber hoy adaptarse a toda la nueva demanda que hay... a las nuevas modalidades de trabajo que hay .. no siempre van a ser las ideales y entonces no porque no sea lo que más me gusta lo voy a rechazar o no porque me parezca que no hago a tiempo lo voy a rechazar... es también un aprendizaje que a veces va bien y a veces va mal... forma parte de la experiencia.

- *¿Recién hablabas de los recursos ¿cuáles serían los necesarios para la enseñanza de la traducción literaria?*

Todos los diccionarios de los que uno pueda echar mano, bilingües, de traducción, monolingüe en un idioma y en otro, de significado común, de sinónimos, tesauros, de ideas afines y después cualquier tipos de libro con el que uno pueda investigar un tema, no sólo buscar el significado de un término que desconozco... alguna enciclopedia y demás, eso es en cuento a lo que sería libro físico... y tenemos todo lo que es ahora internet que hay muchísimos diccionarios para trabajar online que se necesita estar conectados para usar, textos paralelos para saber de qué se trata el tema en un idioma y en otro, la computadora es un recurso o el celular, muchos chicos lo llevan porque tienen todos los diccionarios metidos ahí...

- *¿La institución tiene esos recursos para brindarle a los alumnos?*

La institución tiene los recursos a medias... los chicos que hacen el profesorado han recibido la netbook de conectar igualdad mientras que los del traductorado no... la institución no tiene una sala de computación solo para que la usen lo chicos del traductorado aunque cuando pedimos la sala, que es de otra carrera, generalmente está disponible para que la usemos...

diccionarios y libros hay bastante aunque podría haber más y más nuevos... por eso digo que cuenta con los recursos a medias.

Observaciones Cátedra Traducción Literaria:

Miércoles 20/04 18:20 a 22:30

7 alumnos (lluvia, cortes de luz)

La profesora pide el trabajo que había asignado para que realicen en sus casas. La profesora se confunde y pregunta sobre cuál era el trabajo que tenían que realizar. Se trabaja sobre la edición de un texto traducido la clase anterior. Antes de comenzar, pide a los alumnos que distribuyan los bancos en forma de U como habían hablado que debían hacer todas las clases. Los alumnos se acomodan. Una alumna se ofrece a leer su traducción. La profesora camina de un lado a otro del salón. Se discute sobre ese trabajo y sobre otras versiones que aportan los otros alumnos. La profesora sigue el debate y luego aporta elementos para que los alumnos noten en que pueden haber fallado. El clima de clase es de participación la mayoría de los alumnos aporta su versión del texto. Se discute sobre una palabra, algunos alumnos tratan de resolver sus dudas buscando en internet o en el diccionario. (El texto sobre el que trabajan es de divulgación científica). Se trabaja sobre puntos específicos del texto que aparecen como conflictivos. La profesora guía este modo de trabajo. Se leen diferentes versiones finales del texto traducido. En relación al texto la profesora hace algunos comentarios relacionados con la profesión. Se da por cerrado el trabajo con ese texto.

Se pasa a otro texto, “El Astillero”. La profesora no recuerda que les había pedido que hagan en relación al texto, los alumnos guían a la profesora. Se conversa sobre la traducción literaria. (Dur. 20 min.)

La profesora pregunta cuáles son las características del texto literario. Los alumnos permanecen en silencio o responden de manera errónea mostrando desconocimiento del tema. Sólo dos alumnos participan. Se preguntan cuestiones relacionadas con la literatura en

general y con la traducción literaria. Los alumnos responden desde un sentido común que demuestra falta de lectura y de esquemas de pensamiento cercanos a los que debería tener un alumno que está cursando el último año de una carrera terciaria. Una alumna cuenta cuestiones personales relacionadas a los libros que lee. El diálogo se pierde en comentarios sin profundidad y que no tienen relación con las intenciones que la profesora tenía al plantear la pregunta. La profesora toma las riendas de la conversación y expone puntos importantes de las principales características de la traducción literaria. La profesora pregunta acerca de cuándo quieren tomarse el recreo. Los alumnos deciden hacerlo en ese momento. No se trabajó en el texto “El Astillero”. La profesora pide que comiencen la traducción del mismo en sus casas. Salen al recreo.

El recreo dura mucho tiempo. Aproximadamente 30 minutos.

Se pasa a trabajar en otro texto. Un artículo periodístico.

Primero se trabajó sobre un texto de divulgación científica, luego se quiso trabajar sobre uno estrictamente literario y ahora sobre un texto periodístico.

Todos trabajan interesados y leen sus versiones. Se trabaja sobre las dificultades del texto. La profesora refiere siempre a problemas de interpretación que surgen a partir de la lectura que los alumnos hacen del texto. Tratan de resolver sus dudas buscando en internet o en el diccionario.

Se pide que continúen el trabajo en sus casas. Los alumnos se retiran.

Algunos alumnos se retiraron antes de la finalización de la clase dado que viven en otra ciudad y tienen problemas con los horarios del colectivo.

Observaciones Cátedra Traducción Literaria

Miércoles 06/05 18:20 a 22:30

Los alumnos llegan 20 minutos tarde.

La profesora pide a los alumnos que saquen los textos que venían trabajando y pregunta por dónde iban. Pide que se lea lo que han traducido hasta el momento. Pregunta si alguien ha hecho la edición final del trabajo. Un alumno comenta acerca de una herramienta de la computadora que puede ser útil para la edición de este trabajo y de otro que la profesora pidió antes de la finalización del año. La profesora permite que se hable sobre el tema y agrega algunos comentarios. Se trabaja sobre el texto en cuestión, que es un artículo periodístico.

Pide a los alumnos que distribuyan los bancos en forma de U. Se discute sobre la cohesión del texto en español. Un alumno pregunta sobre una palabra “deputy”. Se habla sobre cuestiones normativas del inglés y del español. El clima de la clase es de trabajo y de respeto por las opiniones de los demás.

La profesora pide a un alumno que lea el original. Pide a otra que lea su traducción, esta alumna no había realizado la misma. Pide a otro que lea y se trabaja sobre la traducción de este alumno cuestiones del texto que resultaban difíciles. La profesora comenta cuestiones culturales relacionadas con la pareja de idiomas inglés – español. Se sigue con el mismo texto pero ahora se trabaja sobre la traducción de otro alumno, los demás aportan sus versiones y comentan dudas referidas al párrafo leído por el alumno. Se discute y se analiza si es conveniente que dentro de una traducción se vean reflejadas cuestiones culturales de la lengua de partida. Los alumnos hacen aportes muy pobres, cercanos al sentido común más que a una reflexión intelectual sobre la tarea que están realizando y que más adelante en el tiempo realizarán profesionalmente. Se repite la situación de lectura de párrafo original y traducción con tres alumnos más. La profesora da por terminado el trabajo y las discusiones sobre ese texto periodístico y pide la edición final del mismo para la próxima clase.

Del total de alumnos que era 8, 3 no habían hecho la traducción. Igualmente hacían aportes o exponían sus dudas en base a las traducciones de los demás.

La profesora propone la siguiente actividad: se trabajará sobre unas oraciones extraídas de un texto sobre el que la profesora está trabajando como traductora profesional.

Copia las oraciones en el pizarrón. Mientras lo hace un alumno comenta acerca de información extra que encontró sobre el texto anterior que se estaba trabajando, trata de que sus compañeros se interesen en tener en cuenta esta información a la hora de llevar a cabo la edición final de la traducción. los alumnos se concentran en la resolución de las oraciones que la profesora copió en el pizarrón. Trabajan en grupos pequeños y luego la profesora comenta

acerca de las oraciones. Se leen versiones, se discute y se da por terminado el trabajo. Entra la portera a prender la estufa, el clima de clase se dispersa.

Salen al recreo. Dura demasiado, casi una hora.

Se vuelve del recreo. La profesora pide que se trabaje sobre otro texto sobre el que había pedido que busquen en internet información y cuestiones relacionadas con el vocabulario. Interrumpe e indica las actividades que tienen que hacer para la próxima clase. La profesora pregunta qué saben o qué investigaron acerca del libro al cual pertenece el texto. Silencio. Los alumnos sacan sus teléfonos celulares o comienzan a buscar información en sus computadoras. Dado que nadie contesta la profesora comenta algo relacionado con la profesión y con qué se debe investigar antes de comenzar con cualquier tipo de traducción. Pregunta qué idea tienen acerca del capítulo del libro que tienen que traducir. Un alumno dice que no lo leyó. Otro alumno comenta algo. La profesora hace preguntas. Tardan en contestar o no lo hacen. Por lo tanto, es la profesora quien comenta cuestiones acerca del libro del cual ha sido extraído el texto. La profesora decide que comiencen con la traducción todos juntos. Se discute sobre el estilo de la primera oración.

Fin de la clase.

Algunos alumnos se retiraron antes de la finalización de la clase dado que viven en otra ciudad y tienen problemas con los horarios del colectivo.

Cuestionario a estudiantes que cursaron la cátedra Traducción Literaria durante el año 2015:

Pregunta 1:

¿Cree que los contenidos de la cátedra Traducción Literaria son de utilidad? ¿Por qué?
¿Qué le aporta la cátedra Traducción Literaria?

Estudiante 1:

Trabajamos sobre distintos textos y me parece que eso es bueno. Porque la otra traducción tiene nada más que textos técnicos. Me parece que al ser de distintos temas aprendemos más vocabulario y otras cosas, por eso me parece que es útil.

Estudiante 2:

Son de utilidad porque se aprende mucho vocabulario. Nos aporta lectura y práctica para traducir a los dos idiomas.

Estudiante 3:

En mi opinión la materia tiene cosas que podemos aprender como para saber más pero no creo que nos aporte mucho sobre el tipo de texto que es sobre el que más trabajo hay como traductor que es el tipo de texto técnico.

Estudiante 4:

Creo que los contenidos son útiles en la medida en que se explore en cada uno de los temas. A algunos les interesa más un tema que otro pero creo que los alumnos debemos estar abiertos e informarnos sobre cualquier tema si es que queremos ser buenos traductores. Pienso que nos sirve mucho para ver cuestiones de estilo y vocabulario que no aparecen en la otra traducción.

Estudiante 5:

Creo que sí son útiles. Porque vemos mucho vocabulario y debatimos hasta de cosas del español que también vamos aprendiendo. Me parece que la materia nos aporta cosas en ese sentido.

Estudiante 6:

Sí, son de utilidad. Porque los textos literarios que vemos aportan conocimiento de estilo, vocabulario y además cultural que creo que son cosas que todo traductor debe conocer. Eso es lo que pienso que más aporta la materia Traducción Literaria.

Estudiante 7:

Sí, son de utilidad. Porque vemos muchos tipos de texto. Me aporta conocimiento en los dos idiomas y conocimiento en general porque se aprende sobre el tema del texto que leemos.

Estudiante 8:

Pienso que son de utilidad y que nos interesan ahora que lo estamos estudiando pero no creo que vayamos a trabajar de traductores literarios por eso me parece que la traducción técnica nos aporta más para el tipo de trabajo que tengamos en el futuro.

Pregunta 2:

¿Cree que las nuevas tecnologías ayudan a la enseñanza en la cátedra Traducción Literaria?
¿Por qué?

Estudiante 1:

La traducción literaria no es como la traducción técnica, no hay repetición de términos o de estructuras, no creo que las memorias de traducción ayuden en traducción literaria por esa razón.

Estudiante 2:

Ayudan porque podemos buscar información en internet sobre lo que estamos traduciendo. También hay muchos diccionarios online que son muy útiles.

Estudiante 3:

Me parece que pueden ayudarnos para saber más sobre lo que traducimos si buscamos en internet. Pero no las memorias de traducción que sí son de mucha ayuda en la traducción técnica.

Estudiante 4:

Las nuevas tecnologías nos ayudan a tener gran cantidad de información a mano. Tenemos que saber cómo usarla y cómo aplicarla a lo que estamos traduciendo. Creo que son de gran ayuda si las sabemos usar de manera correcta.

Estudiante 5:

Creo que sí nos ayuda porque tenemos internet que nos brinda mucha información. También podemos buscar cosas que tienen que ver con la manera correcta de usar los dos idiomas. Las usamos en clase y en casa para hacer las traducciones que nos piden.

Estudiante 6:

Ayuda en la medida en que sepamos usarlas. Hay que aprender a usarlas en el sentido de seleccionar información útil para lo que estamos haciendo.

Estudiante 7:

A mí me parece que aportan mucho ya que cuando busco en los diccionarios online o en google enseguida me saco la duda que tengo y puedo seguir con la traducción.

Estudiante 8:

Creo que puede ser de gran ayuda para conocer más sobre el tema que trata el texto que estamos traduciendo. Muchas veces también nos ayudan en clase para aclarar dudas sobre el uso correcto de palabras en los dos idiomas. Pero creo que son de más ayuda y más prácticas para usarlas en la traducción técnica.

Pregunta 3:

¿Cuáles cree que son los recursos necesarios para la enseñanza de la traducción literaria? ¿La institución le brinda esos recursos?

Estudiante 1:

Creo que los recursos necesarios serían libros, computadoras con acceso a internet y que el lugar donde se trabaje sea cómodo. La institución tiene la biblioteca y la sala de computación pero la sala muchas veces está ocupada y las computadoras son lentas.

Estudiante 2:

Que todos tengamos computadoras o diccionarios. La institución tiene una sola sala de computación para todos los alumnos.

Estudiante 3:

Para traducción literaria creo que podría ser bueno un salón con computadoras conectadas a internet y también con libros y diccionarios. También que los bancos y escritorios sean cómodos. No creo que la institución nos brinde estos recursos.

Estudiante 4:

Me parece que deberíamos tener mesas de trabajo grandes para poder usar cómodamente los diccionarios y las computadoras. Acá casi todos traemos las computadoras para ir escribiendo y arreglando lo que hicimos en casa y para buscar información en internet, pero algunos compañeros no tienen y otros usan el celular para buscar información. La institución brinda algunos recursos. La biblioteca tiene varios diccionarios y hay una sala de computación pero casi nunca se puede usar.

Estudiante 5:

El estudiante no respondió a esta pregunta.

Estudiante 6:

Computadoras con buen acceso a internet. No los brinda porque nunca se puede usar la sala de computación y el acceso a internet es lento.

Estudiante 7:

Puede ser diccionarios y los libros completos de donde se sacan los textos que traducimos y también computadoras para que no tengamos que traerlas nosotros. Hay diccionarios en la biblioteca.

Estudiante 8:

Lo ideal sería que todos tuviéramos un banco con una computadora para cada uno que estén siempre en el instituto y que la usemos para todas las materias. La institución no brinda los recursos porque la sala de computación es chica y está siempre ocupada.

Pregunta 4:

¿Cree que la forma en la que se trabaja en clase es la adecuada para la enseñanza de la traducción literaria? ¿Por qué?

Estudiante 1:

Me parece que sí. Creo que la modalidad de discutir cada texto es buena. Siempre aprendemos algo cuando opinamos sobre las traducciones de otros compañeros. Me gusta que se pueda corregir en clase lo que uno ya trajo traducido y después nos den tiempo para editarlo.

Estudiante 2:

Sí, porque se trabaja sobre los textos hasta la edición final. Primero leemos, después traducimos y después editamos.

Estudiante 3:

Puede ser, aunque muchas veces tardamos mucho tiempo para discutir sobre alguna palabra o sobre alguna parte de algún texto.

Estudiante 4:

Creo que sí, que la forma de la clase es adecuada. Nunca dejamos algún texto o parte de alguno porque nos parezca complicada, siempre aportamos entre todos para ver de qué manera se puede resolver. La profesora nos deja opinar y después hace sus comentarios y cada uno toma la decisión para la edición final.

Estudiante 5:

La forma en la que se trabaja nos permite opinar y decir porque elegimos una palabra y no otra y porque traducimos de esa manera y a opinar sobre las traducciones de los demás. No me gusta que muchas veces el debate o las opiniones se extiendan durante mucho tiempo, pero en definitiva creo que es la forma adecuada para este tipo de materia.

Estudiante 6:

Sí, me parece la adecuada. Porque creo que traduciendo y opinando sobre eso es como se aprende a traducir.

Estudiante 7:

El estudiante no respondió a esta pregunta.

Estudiante 8:

La forma de trabajar me parece buena porque además de trabajar mucho en clase siempre hablamos y aprendemos sobre los distintos tipos de textos, los compañeros siempre aportan buena información sobre lo que se está traduciendo.

