

LA IMPORTANCIA DE LA INTERACCIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA TRADUCCIÓN

María del Pilar Ortiz Lovillo

Magdalena Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana, Xalapa, México

ABSTRACT

This article describes the importance of interaction during the teaching-learning process of translation, as a result of the research project that was completed during the doctorate in Language Sciences at the University of Veracruz. This study consisted on directing a microgenetic analysis of the translation process from French to Spanish of a classic short story: *Le Petit Chaperon Rouge*, by Charles Perrault, carried out by a group of students at the *Seminar of Translation*, taught at the Institute of Education Research. The results proved that the interaction with the experimented adult facilitates the learning process of translating; therefore social interaction is essential for cognitive development.

KEY WORDS: Interaction, Translation, Microgenesis, Case study, Teaching and learning.

RESUMEN

En este artículo se describe la importancia de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción; el trabajo es producto de una investigación que se llevó a cabo en el doctorado en Ciencias del Lenguaje, de la Universidad Veracruzana. El estudio consistió en realizar un análisis microgenético del proceso de traducción del francés al español de un cuento clásico: *Le Petit Chaperon Rouge*, de Charles Perrault, por un grupo de estudiantes del *Seminario de Traducción*, que se imparte en el Instituto de Investigaciones en Educación, de nuestra casa de estudios. Los resultados obtenidos demuestran que la interacción con el adulto experimentado facilita el proceso de aprendizaje de la traducción, por lo que la interacción social es indispensable para el desarrollo cognitivo.

PALABRAS CLAVE: Interacción, Traducción, Microgénesis, Estudio de caso, Enseñanza y aprendizaje.

FECHA DE RECEPCIÓN: 10/03/2016

FECHA DE ACEPTACIÓN: 30/06/2016

PÁGINAS: 53-65

1. INTRODUCCIÓN

No existe un consenso terminológico sobre el concepto de *interacción* ni sobre la denominación de su objeto de estudio, una de las razones se debe quizá a que existen diversas disciplinas que se interesan en ella como: la sociología, la biología, la psicología, la lingüística y la pedagogía entre otras.

En lingüística, los estudios de la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso, el análisis de la conversación, la enunciación y la pragmática se basan en la idea de que hablar es interactuar, y, por lo tanto, en una conversación los papeles de hablante y oyente se intercambian constantemente, es decir, que no se da una acción de un solo lado sino una interacción (Portolés, 2004).

En esta investigación nos referimos a la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la traducción de un cuento clásico (*Le Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault). El trabajo se inscribe en un enfoque pluridisciplinario ya que se refiere tanto a los aportes de la teoría histórico cultural de Vigotsky como a la didáctica de la traducción que se centra en el saber que está en juego.

Para conocer la importancia de la interacción estudiamos los signos que reflejan el proceso de aprendizaje de la traducción y los momentos en los que un estudiante logra entender cómo hacerlo. Además, esto se manifiesta en el texto traducido, lo que nos permite captar qué es lo que aprendió y saber qué es lo que lo llevó a esa comprensión.

La enseñanza de la traducción permite transmitir un saber-hacer, pero más que transmitir conocimiento nos interesa saber cómo los estudiantes lo adquieren y lo procesan, por lo cual consideramos que es importante diseñar estrategias a fin de que los estudiantes reflexionen acerca del proceso traductivo.

Nuestra preocupación central es intentar comprender la relación que existe entre el lenguaje y la mente durante el proceso traductivo que da pauta al aprendizaje de la traducción. Al respecto, Toury desde 1982 mencionaba el misterio de la *caja negra* que durante años ha implicado un obstáculo para el avance de los estudios de traducción, y la única manera de conocer el contenido de esa *caja* es mediante los resultados que han proporcionado otras disciplinas como la psicolingüística, la psicología cognitiva o la neurofisiología, entre otras, y su aplicación práctica a la traducción.

Por lo cual, para intentar acercarnos por lo menos un poco a lo que ocurre en la mente de nuestros estudiantes, nos apoyamos en el enfoque microgenético y en el programa informático «El Espía», que es una herramienta digital con funcionamiento similar a un procesador de textos cuyo objetivo ulterior es ayudar al investigador en la reconstrucción del texto que se está traduciendo, mediante el registro de la posición y el tiempo asociado a cada uno de los caracteres introducidos a través del teclado y las operaciones asociadas a cada carácter. Esta herramienta registra la actividad que realizan los estudiantes al traducir un texto en una computadora, y es posible generar una visualización de toda la actividad y saber si el estudiante, sigue un proceso iterativo o lineal (Vaca, 2015).

Finalmente presentamos algunos de los resultados del análisis de las traducciones elaboradas por los estudiantes, del cuento *Le Petit Chaperon Rouge*, de Charles Perrault, y explicamos cuál fue la aportación del programa informático «El Espía» para el análisis microgenético. Lo anterior se analizó a la luz de los soportes teóricos, producto de la revisión de los estudiosos de la temática. También nos basamos en los resultados encontrados durante la elaboración de las diferentes versiones de la traducción por los estudiantes y en la tipología de errores más frecuentes, y mencionamos cuál fue el papel de la profesora durante la interacción con los estudiantes para propiciar el aprendizaje.

2. LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKY

La teoría histórico-cultural de Vigotsky (1978) concibe la interacción social como indispensable para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. En esta perspectiva, las interacciones sociales permiten la creación de un espacio interactivo de transformación progresiva de las competencias cognitivas que constituye la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que es «la distancia entre el nivel real de desarrollo,

determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz» (Vigotsky, 1979: 133).

Existen diversas investigaciones sobre la zona de desarrollo próximo o intervención tutorial, que derivaron en conceptos como el de andamiaje de Jérôme Bruner (1981), el de regulación externa de James Wertsch (1988) o el de participación guiada de Bárbara Rogoff (1990), que se refieren a la situación de aprendizaje que realiza el profesor con los estudiantes. Estos autores nos proporcionan una herramienta muy valiosa para analizar la relación entre el desarrollo cognitivo de los estudiantes y la influencia del profesor y de sus compañeros, es decir, la interacción social que se desarrolla en el salón de clases.

No es algo que ya exista en el estudiante, sino que aparece y se construye en la propia actividad conjunta de los participantes en torno a la tarea que se realiza. Por lo tanto, de los dos participantes en la situación (profesor y estudiante), uno es el más competente y experto y otro el menos competente e inexperto, pero ambos realizan aportaciones y juegan un papel fundamental en la creación y avance de la ZDP (Wertsch, 1988).

De acuerdo con lo anterior, la mediación social permitiría al individuo pasar de lo interpsicológico a lo intrapsicológico¹, movimiento esencial en el desarrollo de los conocimientos. Esta mediación se realiza gracias al uso de diferentes sistemas de signos como el lenguaje verbal (Balslev, 2006; Bronckart, 1996; Coll & Martí, 2001).

Si bien la teoría vigotskyana se dirige especialmente a los niños, en la actualidad diversos autores la han aplicado a la formación de adultos, pues se ha observado que los adultos también aprenden con el apoyo del maestro y de sus compañeros. En el contexto de la enseñanza-aprendizaje en situación formal, de acuerdo con autores como Brossard (1989), la mediación se traduce en prácticas didácticas, dispositivos y situaciones; el profesor y el dispositivo didáctico tienen como función llevar a escena el saber. Desde este punto de vista, el adulto y la tarea constituyen formas de mediación que sostienen la actividad cognitiva de los sujetos. Por otra parte, de acuerdo con Mejías y Sandoval (1998), el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino algo que se construye por medio de operaciones o habilidades cognoscitivas que se inducen durante la interacción social.

En nuestra investigación nos centramos en una interacción complementaria, es decir, en la co-construcción entre dos participantes: profesora y estudiante. Nos interesa principalmente describir la interacción tomando en consideración las diferentes formas que puede tener, así como los elementos que la constituyen y delimitar sus funciones. También destacamos los modelos que ponen en relación la interacción y la construcción de conocimientos entre profesora y estudiantes, para lo cual se observó lo que ocurría cuando se llegaba o no a comprender lo mismo en una situación de aprendizaje, es decir, cómo y cuándo llegar a la zona de comprensión común.

3. LA ZONA DE COMPRENSIÓN COMÚN

Con el fin de comprender mejor lo que ocurre durante la interacción Saada-Robert y Balslev (2004: 34) introdujeron el término de zona de comprensión común (ZCC) que constituye uno de los principales objetos de estudio de la microgénesis, esta zona está constituida por el encuentro entre las significaciones atribuidas al saber por el profesor y por el estudiante. De este

¹Una de las formulaciones de Vigotsky con más difusión y repercusión en las investigaciones actuales es que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (1930: 94).

modo, el profesor y el estudiante pueden estar de acuerdo respecto al saber que está en juego y tener en común cierto número de significaciones a propósito de la tarea, a fin de que se desarrolle de manera cooperativa. Siguiendo a Balslev (2006), nos apoyamos en las tres formas que puede adoptar la zona de comprensión común, la cual puede ser *común*, *en vías de ser común* o *no común*. De este modo pudimos observar si las significaciones que se atribuían al saber eran compartidas por los dos participantes (profesora y estudiante) o solamente por uno de ellos.

Sabemos que los tres elementos que interactúan en el sistema didáctico son el profesor, el estudiante y el saber. Además, la interacción social se realiza gracias a la utilización de diversos sistemas de signos, es decir, a través de la mediación semiótica como el lenguaje verbal. La mediación semiótica no es solamente un soporte para la construcción de conocimientos o un medio para pasar del proceso intersicológico al intrapsicológico, sino que cambia profundamente los procesos psicológicos, los cuales pueden ser muy diferentes en función de los sistemas semióticos de cada cultura (Balslev, 2006). Este aspecto es fundamental para la traducción.

La mediación semiótica en la enseñanza y el aprendizaje tiene que ver con los sistemas de signos que utiliza el profesor, tanto lingüísticos, como sociales, puesto que los significados de los signos son los que determinan el control de nuestra acción en relación con el otro.

En la teoría de Vigotsky se habla de signos, significado, lenguaje y pensamiento, los cuales se consideran mediadores simbólicos de nuestras relaciones con «los otros» en algunas situaciones sociales y escolares.

En la interacción social de la que habla Vigotsky, los signos tienen un papel esencial ya que cumplen con una función de comunicación y son un instrumento de organización para controlar el comportamiento del individuo

En el caso de la transposición de saberes, es el profesor quien tiene la responsabilidad de hacer que el saber sea accesible para el estudiante (Grossen & Py 1997: 237). No obstante la mediación que está a cargo del profesor debe ser extendida a la co-construcción de saberes en la que el estudiante está también comprometido (Saada-Robert & Balslev, 2006: 47).

4. LA CO-ACTIVIDAD Y LA INFLUENCIA DEL LENGUAJE NO VERBAL EN LA ENSEÑANZA

La co-actividad es la situación que tiene lugar en un contexto de aprendizaje entre el maestro y el estudiante. Es necesario hacer un análisis conjunto de la actividad del profesor y de la actividad de los estudiantes, en la medida en que una situación de aprendizaje engloba a ambos actores, quienes constituyen una pareja inseparable (Pastre, 2008).

En nuestra investigación lo que interesa saber es: ¿Cuáles son los gestos didácticos que apoyan el aprendizaje cuando se trata de revisar un texto que traduce un estudiante? y ¿cómo se coordinan los gestos tanto del profesor como del estudiante para favorecer el aprendizaje? En la teoría sociocultural de Vigotsky (1978) se señala que las interacciones sociales permiten la creación de un espacio interactivo de transformación progresiva de las competencias cognitivas (Balslev, 2011).

Según esta perspectiva, la mediación social permite que el individuo pase de lo intersicológico a lo intrapsicológico, que es el movimiento indispensable en el desarrollo del aprendizaje, y esta mediación se realiza gracias al uso de diferentes sistemas de signos como el lenguaje verbal (Balslev, 2011; Coll & Marti, 2001).

En el caso de la traducción también destacamos la importancia de la interacción entre el profesor y el alumno y su impacto en el desarrollo de las habilidades cognitivas; ya que poco a poco, durante el proceso de la traducción, el estudiante comprende, interioriza el texto y adquiere habilidades que no sabía que tenía. Por otra parte, el profesor y los propios compañeros le proporcionan las herramientas necesarias para reformular los textos y producir una traducción interlingüística, es decir, crear un nuevo texto que corresponda al texto original.

5. LA INTERACCIÓN ENTRE EL ESTUDIANTE EL PROFESOR Y EL SABER

Sabemos que los tres elementos que interactúan en el sistema didáctico son el profesor, el estudiante y el saber. Además, la interacción social se realiza gracias a la utilización de diversos sistemas de signos, es decir, gracias a la mediación semiótica como el lenguaje verbal. La mediación semiótica no es solamente un soporte para la construcción de conocimientos o un medio para pasar del proceso interpsicológico al intrapsicológico, sino que cambia profundamente los procesos psicológicos, los cuales pueden ser muy diferentes en función de los sistemas semióticos de cada cultura. Este aspecto es fundamental para la traducción.

La mediación semiótica en la enseñanza y el aprendizaje tiene que ver con los sistemas de signos que utiliza el profesor, tanto lingüísticos como sociales, puesto que los significados de los signos son los que determinan el control de nuestra acción en relación con el otro.

En la teoría de Vigotsky se habla de signos, significado, lenguaje y pensamiento, los cuales se consideran mediadores simbólicos de nuestras relaciones con «dos otros» en algunas situaciones sociales y escolares.

En la interacción social de la que habla Vigotsky, los signos tienen un papel esencial ya que cumplen con una función de comunicación y son un instrumento de organización para controlar el comportamiento del individuo. Aunado a esto, el lenguaje es un instrumento que tiene dos funciones: en el plano social (extrapsicológico) sirve como medio de comunicación y en el plano interno (intrapsicológico) como medio de reflexión. Así, cuando el estudiante maneja una palabra en el proceso de interacción con el profesor predomina el plano extrapsicológico y cuando se produce la interiorización del lenguaje (habla interna) la palabra adquiere nuevas funciones psicológicas que antes eran externas; el habla interna es la responsable de las funciones mentales superiores ya que transforma la percepción del sujeto y su memoria, además de que permite la planificación y regulación de la acción.

De ahí la importancia de la mediación semiótica en el salón de clase, ya que la interiorización de un instrumento cultural tan importante como el lenguaje permite que la reacción del estudiante con el entorno sea una relación mediada semióticamente. La palabra permite la actividad reflexiva, de manera que la respuesta ante un estímulo pasa primero por una elaboración interna. Sin embargo, para entender las funciones superiores inherentes al habla interna y derivadas de la cultura, es necesario proceder a la total comprensión de la mediación semiótica. Al analizar la influencia mediadora que representan los signos y, más concretamente, las palabras, el papel de la cultura comienza a hacerse patente (Baslev, 2006).

En este orden de ideas la mediación semiótica es responsabilidad del profesor y, en el caso de la transposición de saberes, es también el profesor quien tiene la responsabilidad de hacer que el saber sea accesible para el estudiante (Grossen & Py, 1997: 237). No obstante la mediación que está a cargo del profesor debe ser extendida a la co-construcción en la que el estudiante está también comprometido (Saada-Robert & Balslev, 2006: 47).

De acuerdo con Mejías y Sandoval (1998), el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino algo que se construye por medio de operaciones o habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Por otra parte, Grossen & Py (1997) señalan que la interacción puede ser tanto un material de análisis como de estudio.

Los enfoques teóricos que se centran en los procesos de interacción social y en los procesos de construcción compartida de significados abrevan en la teoría socio-histórica de Vigotsky (1978: 133), quien señala que la enseñanza tiene lugar dentro de la zona de desarrollo próximo.

Pero en nuestro caso, siguiendo a Balslev (2006), nos centraremos en una interacción complementaria, es decir, en la co-construcción entre dos participantes, profesor y estudiante. Nos interesa describir la interacción y las diferentes formas que puede tener, los elementos que la

constituyen, y delimitar sus funciones. También nos interesan los modelos que relacionan la interacción y la construcción de conocimientos.

6. LA INTERACCIÓN DURANTE EL PROCESO DE LA TRADUCCIÓN

Durante el proceso de la traducción nos interesaba tomar en cuenta las estrategias del estudiante para articular los procesos de enseñanza y aprendizaje; proporcionarle indicios que lo ayudaran a avanzar y, al mismo tiempo, permitirle tomar la iniciativa en la resolución de un problema, por medio de hipótesis seguidas de verificaciones que realizaba el estudiante por sí mismo o durante la interacción con la profesora y sus compañeros. Además, le pedimos que justificara o diera explicaciones metacognitivas de las representaciones y estrategias utilizadas, incluso cuando las respuestas fueran correctas.

Fue necesario que la profesora les asignara la tarea de documentarse acerca de la vida, el contexto social, económico y cultural en el que vivió el autor, conocer el contexto en el que fue escrito el cuento y saber exactamente de donde surgió, ya que, como sabemos, proviene de la tradición oral. También se analizaron las principales dificultades de la traducción del texto del francés al español.

Tuvimos la oportunidad de realizar observaciones sobre el proceso de traducción de los estudiantes, analizar las diferentes estrategias que utilizaban para aprender a traducir y lo que ocurría durante la interacción. Lo que nos interesaba en esta investigación, entre otros factores, era conocer qué significaciones atribuyen al saber los estudiantes y la profesora durante las sesiones de traducción y, además, subrayar que el profesor, el estudiante y el saber son factores indisociables.

Consideramos que el profesor ya no puede ser sólo un transmisor de conocimientos, sino un guía y facilitador en el proceso constructivo del estudiante, el cual está asumiendo un papel primordial y se hace cargo de su proceso de aprendizaje. Para alcanzar este propósito fue determinante trabajar en un contexto colaborativo que facilitara el aprendizaje y permitiera a los estudiantes aportar su motivación, conocimientos y estilos personales de aprendizaje.

El análisis microgenético del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la traducción nos permitió observar los cambios en el proceso de aprendizaje mientras estaban ocurriendo, de una versión a otra y de una sesión de clase a otra, así como los diversos aspectos que contemplaban dichos cambios, la secuencia de los comportamientos, la frecuencia con que ocurrían, el grado de generalización y las diferencias individuales, con el fin de detectar las diferencias del comportamiento de los individuos ante un texto y ante el proceso de la traducción.

Al iniciar su formación, los estudiantes partieron de sus aptitudes personales y conocimientos previos, los cuales se fueron incrementando a medida que avanzaban en su aprendizaje. Durante ese proceso pudimos observar cómo adquirían hábitos que consistían en saber documentarse, plantear estrategias adecuadas y aplicar técnicas apropiadas para producir traducciones de textos con resultados positivos.

Desde nuestra propia experiencia como traductores de obra escrita, conocíamos las dificultades que podían encontrar nuestros estudiantes y nos interesaba saber qué ocurría durante el proceso de aprendizaje de la traducción. Decidimos observar de manera individual a cada estudiante para averiguar cuáles eran las decisiones que tomaban al traducir, qué hacían durante sus pausas de reflexión, qué fuentes consultaban y señalarles el camino a seguir cuando se consideraba que no iban por la vía correcta.

Lo anterior nos permitió advertir que es posible observar el proceso de aprendizaje y tener la convicción de que una palabra o una frase dichas por el profesor en un momento oportuno permiten que el estudiante comprenda y construya su conocimiento. «El problema aquí es saber, qué palabra o qué frase van a detonar el ‘clic’ que le permita ir más lejos» (Balslev, 2006: 13). La cuestión que se plantea el investigador es comprender lo que induce ese «clic» y determinar los indicios en los que hay que basarse para considerar que el enunciado en cuestión ha facilitado el proceso de aprendizaje de la traducción.

En ocasiones, la interacción de la profesora con los estudiantes consistió en proporcionarles ejemplos de cómo resolver determinado problema. Por ejemplo, para que pudieran adquirir la

competencia sociopragmática, la profesora se aseguró que, en el primer enunciado, los estudiantes reconocieran el género de cuento maravilloso y lograran tener un comportamiento lingüístico apropiado. Así, desde la primera versión de la traducción, ellos utilizan la fórmula con la que inician casi todos los cuentos: «Había una vez» o «Érase un vez», lo cual revela que poseen una base cultural común que les ofrecía cierta seguridad lingüística al momento de traducir.

En otros momentos consideramos que resultaba conveniente proyectar en el pizarrón lo que escribían los estudiantes para hacer una corrección colectiva y permitir que se tomaran en cuenta las sugerencias del profesor y de sus compañeros. Era importante entregar el texto a los estudiantes con antelación para que pudieran analizarlo y traducirlo antes de la clase, sin preocuparse por el tiempo, y para que contaran con todas las herramientas que consideraran necesarias; se les aconsejaba que hicieran el trabajo como si se tratara de una traducción profesional, con todas las exigencias que esto implica. El trabajo en clase tenía como propósito llegar a acuerdos comunes con respecto a la traducción realizada y de este modo poder ir subsanando los problemas que pudieran surgir.

Fue muy importante revisar el avance en el aprendizaje de la traducción en cada unidad de traducción, en cada uno de los párrafos y en cada una de las versiones que tradujeron, para determinar si en la última de éstas habían avanzado en su proceso cognitivo, en la adquisición de la cultura y en el conocimiento del «otro».

Durante la interacción, la profesora explicó a los estudiantes que cada comunidad léxica estructura de diferente manera la organización del espacio y del tiempo, entre otros aspectos, a fin de que tuvieran consciencia de los procesos cognitivos que intervienen en la configuración y selección de algunos términos. Por ejemplo en el uso de las preposiciones. A lo largo de las sesiones también tuvimos cuidado de revisar cuál era el nexos que existía o no entre la profesora y los estudiantes para construir su aprendizaje.

Desde la primera sesión de trabajo los estudiantes pudieron captar las consecuencias de sus decisiones al traducir. Para el análisis microgenético determinamos si las traducciones de los seis estudiantes correspondían al original en francés respetando las variantes que consideramos adecuadas en cada enunciado. También en cada párrafo tomamos en cuenta los componentes del saber que privilegiaron, basándonos en las categorías de análisis.

Sin embargo, nos dimos cuenta que es muy difícil clasificar las inexactitudes en una sola categoría, ya que vimos que pueden clasificarse en diversas categorías, de acuerdo con los diferentes enfoques que se quieran aplicar; por ejemplo, nos dimos cuenta que la categoría lingüística permea a las categorías semántica, gramatical y pragmática.

Se observó que, a pesar de su nivel de francés, los estudiantes confunden palabras que conocen muy bien (por ejemplo, mantequilla con mermelada), pero para determinar la causa fue necesario remitirse a su propio contexto cultural pre-establecido y a su «biblioteca interior», ya que si bien estábamos traduciendo el cuento *Le Petit Chaperon Rouge* de Perrault, los estudiantes recordaban o conocían solamente la versión de los hermanos Grimm.

También se tomó en cuenta la *referencia*, es decir, la relación que se establece entre las expresiones lingüísticas y lo que representan en el mundo o universo del discurso tanto del autor como del traductor. Reflexionamos en el hecho de que todavía se sabe muy poco del llamado léxico mental y de la gramática mental que cada quien lleva consigo, y tampoco se sabe si existe una distinción psicológica precisa entre gramática y léxico (Lyon's, 1991)

Los elementos más significativos para la construcción de los conocimientos durante la traducción fueron: los conocimientos culturales pre-construidos, los aspectos semánticos y gramaticales y el contexto de la traducción. En este último caso, cuando fue necesario nos remitimos al contexto histórico de las palabras, por ser un cuento que data de 1697.

Se intentó determinar las causas de los problemas de aprendizaje, que en ocasiones se debían a que los estudiantes no ponían atención a las explicaciones de la profesora o a las propuestas de traducción de sus compañeros; a que a pesar de las explicaciones no comprendían

el sentido del texto original; a que utilizaban un vocabulario inapropiado o bien, porque no analizaban el contexto en el que se escribió el texto en francés.

7. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

En la presente investigación nos basamos en un estudio de caso, la observación participante, el uso del video en la observación, el uso de datos biográficos de los estudiantes y el análisis microgenético. Nos centramos en el análisis microgenético, porque permite seguir un procedimiento de construcción progresiva, es decir, que es posible observar durante el proceso traductivo lo que ocurre antes, durante y después para determinar los cambios que ocurren durante el aprendizaje. Cada una de las etapas corresponde a un procedimiento específico.

En la primera etapa se recogieron los datos brutos, sin procesar, como las notas de observación de las sesiones del Seminario de Traducción, las traducciones de los estudiantes del primer párrafo del cuento *Le Petit Chaperon Rouge*, de Charles Perrault y las traducciones de todo el cuento con el apoyo del Programa informático «El Espía».

En la segunda etapa, de acuerdo con los errores que se presentaron con mayor frecuencia, se determinaron las categorías de análisis, semántica, lingüística, gramatical y pragmática.

En la tercera etapa se dividió el cuento en párrafos y cada párrafo en *unidades de traducción*, tanto del original en francés como de las traducciones de los párrafos de cada uno de los estudiantes para comparar los avances de una versión de la traducción a otra.

Para la división del corpus en *unidades de traducción* nos basamos en los criterios citados por Nord (1998), la autora señala que estas unidades se definen como «la unidad de la lengua o del texto de partida tratada por el traductor en el proceso de traducción» y añade que hasta el momento, los estudiosos de la traducción no se han puesto de acuerdo sobre las proporciones ideales de tal unidad ni sobre el nivel o rango lingüístico en que está localizada: si debería constituirse por morfemas, palabras, colocaciones o frases, oraciones o incluso textos enteros. Nord propone que se utilicen unidades de traducción funcionales, es decir, «segmentos textuales que contribuyen de una manera inequívoca a la función global del texto» (p. 66), ya que permiten concebirlo como una entidad compleja en la que todos los componentes cooperan para cumplir los fines comunicativos deseados. Durante la enseñanza de la disciplina las unidades de traducción tienen la gran ventaja de motivar a los estudiantes a que no se fijen exclusivamente en los elementos lingüísticos concretos del texto de partida, sino que se enfoquen también en sus funciones comunicativas, para lograr la naturalidad que se exige en las traducciones

En la cuarta etapa se elaboraron tablas con cinco columnas, en la primera columna aparece el texto en francés, de la segunda a la cuarta columna las diferentes versiones de las unidades de traducción que elaboró cada uno de los estudiantes. También se analizaron los párrafos para observar sus avances.

En la quinta etapa se hizo el balance de la importancia de la interacción profesor estudiante y estudiante-estudiante, en el proceso de aprendizaje de la traducción.²

Las traducciones fueron evaluadas con el apoyo de una tipología de errores que elaboramos con base en las propuestas de varios autores, en lo que se refiere a los aspectos semánticos, lingüísticos y gramaticales en Hurtado Albir (1996) y Delisle (1993) y para los aspectos pragmáticos en Thomas (1995) y Escandell (1996).

El objetivo general que guió nuestro trabajo es: comprender el proceso de aprendizaje de la traducción del francés al español en estudiantes de nivel licenciatura de la Universidad Veracruzana, desde el análisis microgenético. Los objetivos específicos son: examinar los componentes del saber, observables e identificables en las traducciones de los alumnos a través del análisis textual; identificar los nexos que existen durante la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante en la construcción del aprendizaje; y analizar los cambios evolutivos en el proceso de aprendizaje de la traducción.

². Véase: Ortiz, Pilar (2014). Disponible en: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/11170/1/07%20srp41-1%20Mar%C3%ADa%20del%20Pilar%20Ortiz%20Lovillo.pdf>

Durante el proceso de realización de la tarea, la profesora fue observando el proceso de traducción y registrando los problemas que encontraban los estudiantes, a fin de obtener una muestra inicial de su competencia traductora. Antes de realizar la segunda versión de la traducción del primer párrafo, la profesora explicó cómo resolver algunos de los problemas encontrados en el texto. Los estudiantes hicieron un trabajo de reflexión en pareja, el cual fue grabado para poder registrar sus comentarios, dudas e inquietudes y conocer un poco más la manera en la que iban analizando la tarea y construyendo su aprendizaje.

Se filmaron algunas sesiones donde la profesora daba explicaciones sobre las dificultades encontradas en el cuento o aclaraba dudas sobre las dificultades de la traducción, con el fin de determinar la importancia de la interacción.

Nos centramos en un estudio de caso del grupo de seis estudiantes, cuyas edades fluctúan entre 20 y 33 años de edad, de nacionalidad mexicana y lengua materna español, que participaron en el semestre de febrero a junio de 2012 en el *Seminario de traducción de textos científicos y literarios del francés al español y su didáctica*. La observación se llevó a cabo en circunstancias que se produjeron de forma natural y se hizo la interpretación en contexto. Además, valoramos las múltiples perspectivas de los interesados.

Para poder analizar lo que ocurría durante la interacción recurrimos a la observación con el apoyo del video y enseguida realizábamos el análisis. De acuerdo con Simmons (2011), este procedimiento nos puede llevar más allá del mundo hablado y de las observaciones de las situaciones por parte del investigador, para ofrecer un registro «objetivo» y señala que el registro se puede utilizar tanto para corroborar la información de otras fuentes, como para el posterior análisis por parte del investigador (p. 94).

Nos interesaba principalmente contar con notas sobre la interacción entre profesora-estudiantes y estudiante-estudiante, para saber cómo procedían para comprenderse, si llegaban a hacerlo o si algo lo impedía, para determinar también si se llegaba a la zona de comprensión común.

8. CONSIDERACIONES SOBRE LOS HALLAZGOS

Se observa que la interacción entre profesora y estudiantes es desigual porque cada uno ocupa el rol que le ha sido atribuido tradicionalmente. La profesora indica lo que hay que hacer y el estudiante procede a realizarlo. Sin embargo, no siempre es el caso, porque por momentos los estudiantes toman sus propias decisiones y conservan sus propuestas de traducción hasta la última versión. De este modo, la profesora y los estudiantes no siempre llegan a la zona de comprensión común.

Las intervenciones de la profesora se pueden clasificar en cuatro categorías:

La que consiste en dar a los estudiantes ejemplos de cómo resolver determinado problema. Ya que por ejemplo, uno de los enunciados que les resultó más difícil comprender fue: *sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore*, puesto que cuatro estudiantes incurrieron en un contrasentido, al traducir por: «la madre de la pequeña estaba loca y su abuela más loca aún» otra opción fue «su madre estaba enferma y su abuela aún más», la tercera opción fue «su madre estaba loca y su abuela lo estaba aún más» o la cuarta opción «su madre estaba loca y su abuela todavía más loca».

La profesora explicó que hay que identificar en primer lugar la naturaleza de **en**, llamado pronombre adverbial debido a su origen etimológico y a su invariabilidad, el cual pertenece a la clase de los pronombres personales y se coloca siempre antes del verbo. En segundo lugar, aquí se trata de una anáfora puesto que **en** toma sentido apoyándose en el grupo nominal *une petite fille de village*, donde el pronombre funge como expansión del adjetivo «loca»: «su mamá estaba loca por esa niña». Luego de la explicación los estudiantes traducen: «su mamá estaba loca por ella y su abuelita aún más» o bien «su madre estaba loca por ella y su madre aún más».

La que privilegia la dimensión constructiva, porque propicia que los estudiantes reflexionen para que aprendan cómo resolver determinado problema de traducción. Por ejemplo: cuando una alumna traduce *car on m'a dit qu'elle était malade* [me dijeron que estaba enferma] por «me dijo que estaba enferma», la profesora le indica que reflexione en el verbo y le explica la razón por la cual debe corregir, y cuáles son las implicaturas y los malos entendidos que puede originar el cambio de «me dijeron» por «me dijo».

La que muestra que se interesa por las estrategias que utilizan los estudiantes, por ejemplo cuando les pregunta por qué toman ciertas decisiones y los orienta que no se aparten del texto original, como cuando le corrige a un estudiante el enunciado: «Érase una vez una *niñita* de pueblo, la *niñita* más bella que se había visto». En este caso la profesora le dice que no es correcto en español repetir el sujeto, le pregunta por qué repite la palabra, cuál es su estrategia durante su proceso de traducción y por qué razón considera necesario repetir la misma palabra en el mismo enunciado.

La que privilegia algunos componentes del saber, gramaticales (como las perífrasis verbales o los tiempos verbales) o semánticos (donde corrige el sentido de los enunciados). Por ejemplo: en el enunciado *Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge*, una alumna traduce «la dulce abuelita le hizo una pequeña capucha». La profesora le dice que se aparta del original, porque *bonne* en francés es «buena», y «dulce» no traduce la misma idea. Pero explica que en el contexto del cuento puede aceptarse ese cambio y no favorecer la traducción palabra por palabra y ayuda a la estudiante a reflexionar un poco más en el significado de la perífrasis verbal *fit faire* y en el cambio de significado que implica traducir «de hizo» en lugar de «le mandó a hacer». De este modo se observa que la profesora, permite que los estudiantes tengan opiniones divergentes y acepta sus propuestas de traducción.

Inferimos que ellos construyeron el conocimiento a partir de la interacción con la profesora y sus compañeros, quienes leían en repetidas ocasiones sus versiones de la traducción y así los demás podían corregir o mejorar su propio texto. Se puede afirmar que al integrar en su sistema cognitivo algunas nociones, los estudiantes podían realizar mejor la tarea encomendada.

La microgénesis nos permitió observar que el proceso de aprendizaje no siempre es exitoso, porque en ocasiones hay retrocesos, por ejemplo, cuando la profesora explica una cosa y el estudiante entiende otra porque se aferra a un esquema que le resulta familiar, y no se llega a una comprensión común.

Confirmamos una vez más que la interacción social es indispensable para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, y que la mediación social es un factor esencial en el desarrollo de los conocimientos. Comprobamos también que no sólo los niños, sino también los adultos, aprenden con el apoyo del maestro y de sus compañeros.

Fue necesario promover el intercambio de información entre los estudiantes dentro y fuera del salón de clases, a fin de que pudieran compartir sus experiencias con base en sus propios esquemas mentales, para avanzar a niveles de conocimiento más complejos.

Para que los estudiantes con mayor problema en el aprendizaje pudieran avanzar fue necesario que la profesora reconociera sus logros, les diera constante retroalimentación y recordara que en el aprendizaje hay diferencias individuales y que no todos aprendemos al mismo ritmo.

Con el programa informático «El Espía» fue posible intuir, incluso en minutos y segundos, lo que pasaba por su mente en el momento de corregir, para pasar de una versión inexacta a una versión correcta de la traducción, si bien por momentos había regresiones o prevalecían sus esquemas anteriores impidiendo que hubiera avance en su aprendizaje.

Así, el camino que seguimos consistió en observar los cambios particulares que estaban ocurriendo de una sesión a otra y de una versión a otra de la traducción del cuento. De este modo fue posible analizar de manera intensiva el comportamiento de los estudiantes y la forma en que iban progresando para determinar cuándo habían aprendido o no.

9. CONCLUSIONES

Con el análisis microgenético se puede verificar el papel, positivo o negativo, que juega la interacción entre los diferentes actores, profesor-estudiante y estudiante-estudiante, y observar algunos indicios de la construcción del conocimiento derivados de esta interacción.

Nos damos cuenta que, como señala Vigotsky (1979), los estudiantes tienen la capacidad de analizar y compartir con otros miembros de su grupo social su comprensión de la experiencia compartida.

Se observa que la mediación semiótica es necesaria en el salón de clases, porque la interiorización de un instrumento cultural como el lenguaje permite ayudar al estudiante a reflexionar, ya que la respuesta ante un estímulo pasa por una elaboración interna; por lo tanto fue conveniente que la profesora proporcionara indicios a los estudiantes para que pudieran avanzar y, al mismo tiempo, darles libertad para tomar la iniciativa en la resolución de un problema.

Se podría afirmar que los estudiantes que se beneficiaron más con las explicaciones de la profesora y de sus compañeros en el proceso de aprendizaje de la traducción, fueron los que se encontraban en un nivel más cercano a la adquisición del conocimiento antes de realizar la tarea encomendada. Por eso se ha afirmado en numerosas ocasiones que el ejercicio no es fructífero hasta que se inscribe en cierto espacio ligado con el estado de desarrollo mental del sujeto.

Se identificaron los nexos profesor-estudiante y estudiante-estudiante durante el proceso de la traducción y se analizaron los cambios evolutivos en el proceso de aprendizaje, para intentar mejorar la enseñanza de la traducción.

Comprobamos que es necesario mostrar a los estudiantes el camino para profundizar en el texto, a fin de descubrir todas las sutilezas del discurso por medio de varias lecturas atentas y cuidadosas y la detección de los campos semánticos que se encuentran en el texto, así como sensibilizar a los estudiantes para que aprendan a analizar el ritmo y la densidad del discurso, y explicarles, por ejemplo, cuáles son las palabras o acciones que provocan que el lector se mantenga en suspenso.

Conocer las experiencias previas de los estudiantes, vinculadas con los contenidos a aprender, las cuales se encuentran organizadas y almacenadas en esquemas o estructuras mentales que el profesor debe explorar a fin de contribuir a que los estudiantes establezcan conexiones entre dichos esquemas y la nueva información. Así, en la medida en que el estudiante desarrolle habilidades mentales complejas, tendrá mayores oportunidades de transferir el contenido de sus esquemas a la nueva situación de aprendizaje.

Es necesario que el profesor conceda un espacio para que los estudiantes justifiquen sus decisiones durante la traducción, tanto adecuadas como inadecuadas, y puedan explicar las estrategias que utilizan.

También es importante apoyar a los estudiantes en la adquisición de hábitos para que aprendan a documentarse en diccionarios, sitios de Internet confiables y a utilizar diferentes técnicas y estrategias que les permitan producir traducciones aceptables.

Es posible observar de manera individual a cada estudiante para llegar a una aproximación de lo que ocurre en su mente durante el proceso de traducción con el apoyo del programa informático «El espía», el cual aporta información que permite al profesor hacer adecuaciones del camino a seguir y tomar decisiones que apoyen el aprendizaje de la traducción.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Balslev, K. (2010). «Intercompréhensions et apprentissages dans un cours de français écrit pour adultes», en *Travail et formation en éducation*. Genève, Université de Genève.
- Balslev, K. (2011). «Quelques effets de l'ajustement entre les gestes de l'enseignant et de l'apprenant sur la situation didactique», en J.-C. Chabanne & O. Dezutter (eds.). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle?* Bruxelles, de Boeck., 17-19
- Balslev, Kristine (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Genève, Université de Genève.
- Balslev, Kristine (2009). «Stratégies d'apprenants adultes pour comprendre et se faire comprendre lors de la révision d'un texte», en Bertrand, Daunay, Isabelle, Delcambre et Yves Reuter (eds.). *Didactique du français, le socioculturel en question*, Coll. Education et didactiques, France, Presses Universitaires de Septentrion.
- Bernié, Jean-Paul (ed.) (2001). *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bronckart, Jean Paul (1996). *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Brossard, M. (1989). «Espace discursif et activités cognitives: un apport de la théorie vygotkienne», *Enfance*, 42, 49-56.
- Carretero, M. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* México, Progreso.
- Coll, C, y Marti, E. (2001). «Médiation sociale et sémiotique dans la construction des connaissances: quelques implications pour le choix d'unités d'analyse», en Jean-Paul Bernié (ed.). *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 43-58.
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- Eco, Umberto (2005). *Tratado de semiótica general*, México, Debolsillo.
- Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.
- Grossen, Michèle & Py Bernard (1997). *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berna, Peter Lang.
- Hatwell, Y. (1992). «A propósito de las nociones de asimilación y de acomodación en los procesos cognoscitivos». En A. Ajuriaguerra (Ed.), *Psicología y epistemología genéticas. Homenaje a Jean Piaget* (Trad. P. Ortiz; pp. 145-153). México, Planeta.
- Hurtado, A. (1996): «La Traductología: lingüística y traductología». *Trans*, 1, 151-157.
- Labov, William & Fanshel, David (1977). *Therapeutic discourse. Psychotherapy as conversation*. New York, Academic Press.
- Lyons, John. (1991). *Lenguaje, significado y contexto* (trad. Santiago Alcoba). España, Paidós.
- Marková, I. (1997): «On two conceptions of interaction», en Michel Grossen y Bernard Py (eds.). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berna, Peter Lang, 23-44.
- Mejía, Rebeca, & Sandoval, Sergio (coords.) (1998). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Moreno, Juan Carlos (2000). *Curso Universitario de Lingüística General*, tomo II: Semántica, Pragmática, morfología y fonología. España, Ariel.
- Nord, C. (1998). «La unidad de traducción en el enfoque funcionalista». *Quaderns*, 1, 65-77.
- Ortiz, P. (2014). «Análisis microgenético del proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción. Informe de una investigación en proceso». *Studia Romanica Posnaniensia.*, Vol. 41, 1 Poznan, UAM.
- Pastré, P. (2008). «Apprentissage et activité», en Y. Lenoir & P. Pastré (eds.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse, Octares.
- Portolés, J. (2004). «Interacción al hablar» y «Los actos de habla en la interacción», en *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis, 67-80 y 169-192.
- Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2006). «Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive-déductive». *Recherches qualitatives*, 26.

- Saada-Robert, Madelon. & Balslev, Kristine (2004). «Stabilité des connaissances acquises par des élèves de 4 ans en littéracie émergente». Une microanalyse des interactions verbales en Elizabeth, Nonnon & Yves Reuter (eds.). *Actes du Colloque International: Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisations et apprentissages en situation de travail à l'école: acquis et questions vives*. France, IUFM Nord Pas-de-Calais et Université Lille 3.
- Schneuwly, B. (2008). «Éléments d'histoire des 20 dernières années passées et propositions conceptuelles pour la suite». Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dirs.). *Vigotski et les recherches en éducation et en didactiques*. France, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, Morata.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*. Londres, Longman.
- Toury, G. (1982). «A rationale for descriptive Translation Studies» en *Dispositio* 7, 23-39.
- Trognon, Alain, & Kostulski, Katia (1999). «Éléments d'une théorie sociocognitive de l'interaction conversationnelle», en *Psychologie Française*, vol.44, 4, 307-318.
- Vaca, J. (2015). «La investigación del proceso de producción textual», en *Perfiles Educativos* | vol. XXXVII, 147, México, IISUE-UNAM, 126-143.
- Vigotsky, Lev Semionovich (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, Paidós.
- Vigotsky, Lev Semionovich (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Wertsch, James (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor.