

Alfabetización académica y géneros en la formación de traductores

Paula Liendo
paulaliendo@gmail.com
UNCo
Argentina

Introducción

Las investigaciones realizadas durante las últimas dos décadas en el campo de la alfabetización académica (AA) en Argentina y América Latina demuestran que la apropiación más eficaz de los modos de escribir característicos de los diversos ámbitos académicos y profesionales ocurre a través de acciones de formación que atienden a las especificidades de cada disciplina (Carlino, 2014, 2013; Navarro, 2012; Parodi, 2010). Esto implica la implementación de prácticas discursivas *situadas* como parte de un *proceso de enculturación* (Prior y Bilbro 2011, en Carlino, 2013), entendido como la adquisición de herramientas para desenvolverse en una actividad social *mientras* se participa en ella.

Este trabajo presenta el avance del proyecto de investigación *Alfabetización Académica y Tipologías Textuales en la Enseñanza del Inglés para la Traducción (2018-2021)*, cuyo objetivo general es propiciar una AA situada para los estudiantes de la carrera de Traductor Público de Idioma Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina. El proyecto propone elaborar un corpus de textos académicos en inglés utilizados para la enseñanza de la lengua inglesa y la traducción, y utilizar dicho corpus para el diseño de materiales didácticos y lineamientos pedagógicos. Entre 2019 y 2021, se espera terminar de constituir el corpus, realizar el análisis y sistematizar los resultados. Asimismo, se planifica hacer encuestas a estudiantes y docentes sobre el rol de la AA y analizar los resultados de dichas encuestas. Por último, se diseñarán materiales para la enseñanza del inglés aplicado a la traducción y se realizarán actividades de transferencia.

Objetivos

Este trabajo presenta un avance del proyecto de investigación descrito anteriormente; por tanto, su objetivo principal es reseñar las actividades realizadas en la fase inicial del proyecto. En particular, se delinea un marco teórico-metodológico, que toma como eje conceptual la alfabetización académica, principalmente los aportes de Bazerman (2013) y el movimiento *Writing Across the Curriculum*; y la Teoría de Género (Swales, 2004), que enmarca el análisis de textos dentro de la comunidad que los utiliza y acorde a las funciones que estos cumplen en ella. Luego, se define el estudio del inglés por parte de los futuros traductores como inglés con propósitos específicos (IPE) (Basturkmen, 2006), y se analizan los puntos de encuentro entre AA, IPE para traductores y la Teoría de Género. Por último,

como paso previo a la elaboración del corpus, se define el enfoque más adecuado para el análisis de los textos a incluir, considerando los aspectos comunicativos, socio-culturales, formales y cognitivos de estos (Ezpeleta Piorno, 2008), y se propone el análisis preliminar de un texto.

Marco teórico-metodológico

El proyecto de investigación que da origen a este trabajo continúa una línea investigativa de un proyecto anterior. Dos de los principales aportes de ese proyecto fueron las reseñas sobre alfabetización académica más relevantes de Argentina; América Latina y España, por un lado, y, por el otro, la propuesta de un modelo didáctico diferencial para la enseñanza de las lenguas en el profesorado y traductorado de inglés de la UNCo. Con respecto a los aportes reseñados sobre AA en Latinoamérica y España, Carlino (2004, 2013), Navarro (2012) y Parodi (2010) señalan la importancia de fortalecer las prácticas discursivas situadas como parte de un proceso de *enculturación* (Prior y Bilbro 2011, en Carlino 2013) o ingreso a una cultura y a una lengua diferente de su L1 y cultura madre. Estos autores coinciden en la necesidad de proporcionar herramientas lingüísticas y cognitivas explícitas, y destacan la importancia del análisis del lenguaje en uso en situaciones académico-profesionales.

Con respecto a la AA en Argentina, Carlino (2004, 2013) reseña la importancia de iniciar la formación en los primeros niveles de la universidad, extenderla en forma sostenida hasta los años avanzados e involucrar la participación y formación continua de los docentes. Con respecto a las prácticas académicas, la autora reseña que los estudiantes desaprovechan el potencial epistémico de la escritura al considerar al docente como único destinatario. Asimismo, Navarro (2012) destaca la importancia de lograr la nivelación de ciertos déficits de instancias educativas previas, y de fomentar prácticas discursivas nuevas y de mayor complejidad con un enfoque metodológico basado en géneros textuales.

Por otra parte, en el marco del proyecto anterior, se diseñó un modelo didáctico para desarrollar las competencias académicas de los estudiantes de las carreras de lenguas (Massi y Liendo, 2016). El modelo articula conceptos y procedimientos de diferentes enfoques pedagógicos, y consta de dos etapas: *modelo/proceso* y *producto/valoración* (M/P-P/V). La primera etapa, M/P, analiza los textos que sirven como *modelo* y se enmarcan en los contenidos temáticos de la asignatura, no como ejemplos a imitar sino como un reservorio de datos observables que “sitúan” al alumno en el evento comunicativo para reconocer los rasgos retóricos más frecuentes del tipo textual analizado. La segunda etapa del modelo, P/V (*producto/valoración*), comprende una serie de procedimientos pedagógicos que se focalizan en el *producto*, esto es, el texto acabado, y promueven sucesivas instancias de reformulación y reescritura mediante la interacción de estudiantes y docentes.

De los aportes de AA en lengua inglesa, se destacan las investigaciones de Bazerman (2005, 2012, 2013), creador del movimiento *Writing across the Curriculum* (WAC). Esta propuesta se centra en los aspectos epistémico y retórico de la escritura y promueve su desarrollo en todas las disciplinas de la currícula. Las investigaciones en el marco de WAC

indican que la escritura incluye múltiples dimensiones (lingüística, lógica, retórica, emocional, personal, social y referencial), y sostienen que la escritura, los géneros textuales, y la identidad (tanto disciplinaria como individual) se interrelacionan y retroalimentan en la organización de nuestro pensamiento.

No obstante, la investigación sobre la AA de traductores presenta otros desafíos, como la concepción relativamente reciente de la traducción como disciplina científica, y la escasa literatura dedicada a la pedagogía de lengua aplicada a la traducción (Coelho y Fujihara, 2009; Liendo y Massi, 2017). Por ello, es importante, por una parte, encuadrar la enseñanza del inglés para la traducción como IPE; y, por otra, analizar la necesidad de encontrar puntos de convergencia entre la lingüística y los Estudios de Traducción (ET).

La enseñanza de IPE, que originalmente consistía en impartir el repertorio lingüístico de una disciplina en particular, hoy supone que los estudiantes adquieran un repertorio comunicativo para diversas situaciones relacionadas con la disciplina, así como conceptos que les permitan desarrollar su competencia subyacente (Basturkmen, 2006). Por lo tanto, la enseñanza de inglés con el propósito específico de la traducción comprende, por un lado, el desarrollo de técnicas y estrategias relacionadas con las áreas de especialización de la traducción y sus insumos textuales y lingüísticos característicos; por el otro, conlleva el relevamiento del estado de la cuestión de los ET como campo de investigación y desarrollo profesional.

Es decir, la formación de traductores debe considerar el desarrollo de la *competencia traductora*, que está compuesta, según el grupo PACTE (2000, 2001 en Ezpeleta Piorno, 2008), por las siguientes competencias:

- lingüística: que incluye las subcompetencia textual o dominio de insumos lingüísticos para la elaboración de textos; y la subcompetencia sociolingüística, que implica la comprensión y producción apropiadas en distintos contextos sociolingüísticos;
- psicofisiológica: que implica desarrollar procesos de creatividad, razonamiento lógico, análisis y síntesis;
- instrumental y profesional: que incluye, entre otras habilidades, la formación continua, el uso de textos paralelos como fuente de documentación y el análisis contrastivo de textos;
- estratégica: que involucra estrategias para mejorar la comprensión textual; y
- de transferencia, que contribuye con la comprensión del texto de partida y su reexpresión en la lengua de llegada, y permite realizar los ajustes necesarios para cumplir con el encargo de traducción.

En otras palabras, la formación de traductores presupone un alto grado de especificidad tanto en sus conocimientos lingüísticos, textuales, metalingüísticos y metacognitivos como en sus conocimientos extralingüísticos, dependiendo del grado de complejidad del texto origen (TO) que se aborde. Es por ello que diversos autores (Ezpeleta Piorno, 2008, García Izquierdo, 2008; Montalt Resurrecció, Ezpeleta-Piorno y García Izquierdo, 2008, entre otros) destacan la importancia de establecer puntos de encuentro entre la lingüística y los ET, y encuentran en la Teoría de Género (Swales, Bhatia) un lugar de convergencia.

Swales (1990, 2004) define el género discursivo académico como un evento comunicativo, y parte del análisis de regularidades tales como la estructura textual global o macroestructura (que incluye la consideración de los contextos adecuados, y la interpretación de la intención del autor) y la microestructura (las posibilidades de desarrollo temático, registro y selección léxico-gramatical del texto). Bhatia (1993, en García Izquierdo, 2008) agrega a la teoría de Swales que el análisis de los géneros textuales nos permite ver la realidad de la situación comunicativa institucionalizada a través del estudio de los detalles lingüísticos, que distinguen las situaciones de recurrencia de determinados patrones lingüísticos. Bhatia (*ibíd.*) destaca el propósito comunicativo como criterio definitivo, y contempla que factores como la comunidad de uso y el tenor del discurso también pueden suponer un cambio de género o la aparición de un subgénero, incluso cuando se mantuviera la misma finalidad comunicativa.

En el ámbito de los ET, diversos autores abordan la importancia de la Teoría de Género. Por ejemplo, Hatim y Mason (1990; en Coelho y Fujihara, 2009), se refieren a los géneros como formas convencionalizadas de textos; Kress (1985, en Coelho y Fujihara, *ibíd.*) los define como formas textuales convencionalizadas pero a la vez híbridas y dinámicas. Asimismo, Reiss y Vermeer (1984; en Coelho y Fujihara, *ibíd.*) presentan un modelo de traducción que contempla el género, ya que se basa en el *Skopos* o propósito del texto meta (TM), aunque proponen una taxonomía de tipos textuales, que no resulta útil para aquellos casos en que la función principal del texto es difícil de determinar. Nord (2005, en Coelho y Fujihara, *ibíd.*), en cambio, presenta un modelo de análisis textual aplicado a la traducción cuyo principal supuesto es que la función del TM puede ser diferente de aquella del TO según las necesidades del iniciador y los propósitos de la traducción. De esta forma, Nord descentraliza la noción de tipo textual, dándole más énfasis a la noción de géneros. La autora desestima el uso de largas listas de clasificaciones tipológicas, y propone el análisis de los factores intratextuales y extratextuales que guían el proceso de toma de decisiones del traductor.

Basturkmen (2006) justifica el uso de un enfoque basado en los géneros para la enseñanza de IPE, ya que la finalidad es que los alumnos se inserten en una comunidad discursiva - académica, profesional, o laboral- con prácticas comunicativas distintivas y en constante evolución. Para ello propone la Teoría de la Estructuración (Giddens, 1984 en Basturkmen, 2006), que sostiene que las sociedades (y subsociedades, como una comunidad académica) se constituyen y reproducen mediante formas de comportamiento preestablecidas, como los géneros, de acuerdo con sus necesidades, en forma de rutina o hábito mediante la cual los integrantes aprenden las “reglas del juego” (cómo producir formas de comunicación y actuación aceptables). Giddens (*ibíd.*) plantea que los integrantes tienen dos tipos de conocimientos: conciencia práctica, que implica un entendimiento tácito de los procedimientos convencionalizados; y conciencia discursiva (poder poner en palabras estas habilidades y procedimientos y construir teorías propias a partir de su experiencia).

En lo que atañe al propósito específico de la traducción, es necesario que los estudiantes aprendan las “reglas del juego” de los textos en inglés que podrían ser TO en su práctica laboral, y que puedan entender el contexto sociocultural, los propósitos que la comunidad de origen asigna al género y las expectativas que tiene sobre ellos (Paltridge, 2000; en Basturkmen, *ibíd.*). Como los géneros son específicos de las comunidades donde surgen, no es aconsejable presentarlos a modo de “recetas” en la situación de enseñanza, sino, más bien, describir sus características sin prescribirlas, y facilitar la identificación de patrones típicos sin intentar imponerlos (Santos, 2002 en Basturkmen, *ibíd.*). En el ámbito de los ET, los miembros del grupo investigador GENTT en sus diferentes propuestas individuales (García Izquierdo y Monzó Nebot, 2002; Ezpeleta Piorno, 2005) coinciden en destacar que los géneros sirven a un propósito comunicativo concreto, se definen como una interfaz entre el texto y el contexto, son reconocidos y utilizados por los miembros de una comunidad, se dan de manera recurrente, y son estructurados y convencionalizados.

El enfoque del grupo GENTT establece factores externos (propósito, situación comunicativa) y factores internos (convenciones, organización textual, sintaxis) que influyen en el género; y propone el concepto de *competencia genérica* como la competencia que las personas adquieren en sus comunidades a medida que sus necesidades de interacción social las ponen en contacto y necesitan de determinados géneros como agentes para la comprensión e interacción. Ezpeleta Piorno (2008) propone cuatro factores a tener en cuenta en la selección de contenidos lingüísticos para la AA de traductores: los *comunicativos* (propósito, emisor, receptor y relación de poder entre ellos); los *sociales y culturales* (convenciones de los géneros propias de cada cultura y sus marcas de evolución); los *formales* (convenciones y características estructurales o macrotextuales y aspectos intratextuales o microtextuales como grado de formalidad, léxico, densidad terminológica, elementos no verbales); y los *cognitivos* (motivaciones e intenciones retóricas personales del autor).

Por otra parte, Amy Devitt (2015) extiende el concepto de *competencia genérica* al de *actuación genérica*, tomando las definiciones de competencia y actuación (*competence and performance*) de la lingüística formal de Chomsky (1965, en Devitt, 2015). La autora plantea que la forma tradicional de enseñar géneros académicos, especialmente a los hablantes no nativos del inglés, se ha centrado en la observación de las convenciones textuales utilizadas y su interpretación, pero no se proponen modos de producir textos adecuados a las tareas requeridas (*actuaciones genéricas* o realización de la competencia genérica en textos generados por los estudiantes). Para ello, destaca la importancia de la metacognición (Artemeva y Fox, 2010; Beaufort, 2007, Nowacek, 2011; Reiff y Bawarshi, 2011 en Devitt, *ibíd.*); es decir, la reflexión sobre la singularidad de cada situación de escritura, la importancia de adecuar el texto a la situación comunicativa, y las decisiones que deberán tomar en consecuencia.

Elaboración del corpus

TO/ET: potencial texto de origen/texto sobre Estudios de Traducción

Rasgos comun.: rasgos comunicativos

Rasgos socioc.: rasgos socioculturales

Figura 1 – Tabla para la elaboración del corpus

Asimismo, a modo de ejemplo, en el Apéndice A se presenta un análisis preliminar de un texto, utilizando la tabla de la Figura 1. El texto se aborda en la materia Lengua Inglesa III Aplicada a la Traducción, del cuarto año de la carrera. A partir de su análisis, es posible vislumbrar que la elaboración del corpus tiene cierto potencial pero también presenta desafíos. Algunos beneficios de este tipo de clasificación son la posibilidad de contar con un reservorio de textos catalogados por género, de elaborar materiales y propuestas didácticas que se focalicen tanto en un género en particular como en textos de distintos género que compartan otros rasgos (como temas, rasgos formales o cognitivos) y así favorecer la comparación y concienciar sobre la creciente hibridación entre géneros.

No obstante, se puede prever que el acceso a los datos recopilados conllevará ciertas dificultades. La elaboración de una base de datos puede resultar de gran utilidad, tanto para estudiantes como para docentes, como fuente de consulta de modelos textuales o para actividades didácticas de búsqueda y valoración. Sin embargo, este primer análisis evidencia la complejidad de la tarea, no sólo por la cantidad de aspectos a tener en cuenta, sino también por las limitaciones que presenta la herramienta, ya que a medida que se incursiona en el análisis textual, surgen otros aspectos que no es posible registrar, como algunas realizaciones textuales que ejemplifiquen ciertos rasgos. Otro desafío será encontrar las herramientas tecnológicas más adecuadas que faciliten la recopilación y el cruce de datos.

Con respecto a la continuidad del proyecto de investigación, se espera que los materiales didácticos y las actividades de transferencia que surjan del corpus faciliten la AA y enculturación de los futuros traductores, y generen nuevas líneas investigativas para seguir consolidando los vínculos entre la Teoría de Género y la traducción.

Referencias

- Bazerman, C. (2005). *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. New York: Oxford University Press.
- Bazerman, Charles (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad* (Traductores Basich Peralta, K.; Perales Escudero, M.; Téllez Méndez, B. A. & Vázquez Ahumada, A.).

- Puebla, México: Facultad de Lenguas. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. ISBN 978-607-487-464-8.
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Nueva York: Continuum.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2012: 18-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Coelho, L.M.R., & Kasuaki Fujihara, A. (2009). Textual genres on discourse analysis and translation functionalism. En *Proceedings of the 24th International Meeting of the Association of Young Linguists, Barcelona, Spain* (pp. 24–26).
- Ezpeleta Piorno, P. (2005). La noción de género en la planificación de la docencia de la traducción de la primera lengua extranjera. En *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*.
- Ezpeleta Piorno, P. (2008). El informe técnico. Estudio y definición del género textual. En *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI* (pp. 429–438). Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Devitt, A. J. (2015). Genre performances: John Swales' Genre Analysis and rhetorical-linguistic genre studies. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 44–51.
- Hawking, S. (2016, diciembre 1). This is the most dangerous time for our planet | Stephen Hawking. *The Guardian*. Recuperado de <http://www.theguardian.com/commentisfree/2016/dec/01/stephen-hawking-dangerous-time-planet-inequality>
- García Izquierdo, I. (Ed.). (2005). El concepto de género. Entre el texto y el contexto. En *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. P. Lang.
- Liendo, P. J., & Massi, M. P. (2017). Academic literacy, genres and competences: a didactic model for teaching English to translation students. *Elia*, (17), 251-272. <https://doi.org/10.12795/elia.2017.i17.11>
- Massi, M.P. & Liendo, P. J. (2016). Alfabetización Académica y Géneros Discursivos en el Ámbito Universitario. *Escenario Educativo, Revista Transdisciplinaria de Educación*. Vol. 1 N°1, enero-junio 2015, 45-58. ISSN: 2443-4493.
- Montalt Resurrecció, V., Ezpeleta-Piorno, P., & García Izquierdo, I. (2008). The acquisition of translation competence through textual genre.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje del español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12.
- Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Editorial Ariel.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. & Feak, C. B. (2011). *Navigating academia: writing supporting genres*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Estudiantes y docentes en contextos de formación: biografías escolares, narrativas y diarios de reflexión. Un estudio interpretativo en la formación del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Dra. Silvia Branda branda.silvia@gmail.com

Prof. Esp. María Inés Blanc

Universidad Nacional De Mar Del Plata

Argentina

Resumen

La biografía escolar está compuesta por un complejo entramado en el que se entrecruzan las relaciones humanas a nivel personal, familiar, y de la comunidad educativa. En la cotidianeidad de estas relaciones se ponen en juego valores, costumbres, creencias pedagógicas, roles y posicionamientos ante diferentes problemáticas que ejercen un profundo impacto sobre la realidad concreta del aula y, por consiguiente, sobre la construcción de la subjetividad de los actores. En esta línea, nuestro estudio está dirigido a responder interrogantes que hacen a la construcción de la identidad profesional de quienes han transitado por el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata: ¿cómo recuerdan a aquéllos docentes que los han inspirado? ¿En qué tipo de comunidades de aprendizaje se han producido las huellas más profundas y en qué período de su trayectoria biográfica? ¿Cómo esas trazas se manifiestan en el oficio de enseñar?

La presente investigación de corte cualitativo adopta un enfoque interpretativo. Nos proponemos explorar las huellas docentes desde una perspectiva narrativa como camino hacia la recuperación de las memorias de los participantes. Mediante el análisis de las entrevistas en profundidad, entrevistas focales y diarios de reflexión, buscamos la reconstrucción de las experiencias a partir de un proceso reflexivo que resignifique lo sucedido o vivido. De esta manera, los resultados esperados giran en torno al autoanálisis del propio camino de formación y reconstrucción de experiencias significativas con su manifestación en la forma de enseñar.

Palabras clave: biografía escolar; huellas docentes; formación del profesorado; proceso reflexivo; buena enseñanza.