

María del Pilar Ortiz Lovillo
Celia Cristina Contreras Asturias
(coordinadoras)

La didáctica de la traducción y de la interpretación



Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto
para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales.

Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos
o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es).

Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana
para cualquier uso comercial.

La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será
responsable por las acciones legales que genere e indemnizará
a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja
conforme a la legislación aplicable.

LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN
Y DE LA INTERPRETACIÓN

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Martín Gerardo Aguilar Sánchez

RECTOR

Arturo Aguilar Ye

SECRETARIO ACADÉMICO

Lizbeth Margarita Viveros Cancino

SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Jaqueline del Carmen Jongitud Zamora

SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Agustín del Moral Tejeda

DIRECTOR EDITORIAL

LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN Y DE LA INTERPRETACIÓN

Coordinadoras

MARÍA DEL PILAR ORTIZ LOVILLO

CELIA CRISTINA CONTRERAS ASTURIAS



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Diseño de colección: Aída Pozos Villanueva

Clasificación LC: P306.5 D52 2025

Clasif. Dewey: 418.02071

Título: La didáctica de la traducción y de la interpretación / coordinadoras, María del Pilar Ortiz Lovillo, Celia Cristina Contreras Asturias.

Edición: Primera edición.

Pie de imprenta: Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial, 2025.

Descripción física: 232 páginas ; 23 cm.

Serie: (Colección Biblioteca)

Nota: Incluye bibliografías.

ISBN: 9786072621947

Materias: Traducción e interpretación--Estudio y enseñanza.

Técnicas de traducción.

Autores relacionados: Ortiz Lovillo, Maria del Pilar.

Contreras Asturias, Celia Cristina.

DGBUV 2025/37

Primera edición, 4 de septiembre de 2025

D. R. © Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000

Xalapa, Veracruz, México

Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88

direccioneditorial@uv.mx

<https://www.uv.mx/editorial>

ISBN: 978-607-2621-94-7

DOI: 10.25009/uv.2621947

Este libro fue editado bajo un proceso certificado por la Norma ISO 9001:2015.

PRESENTACIÓN

ESTHER MONZÓ NEBOT

HABLAR DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN hoy implica reconocer la inestabilidad epistemológica en la que transitamos. Por un lado, la comunicación global ha propiciado una necesidad sin precedentes de traducción e interpretación, lo que ha impulsado la institucionalización de su estudio y de su enseñanza (Gile, 2012). Por otro, las actuales revoluciones industrial y tecnológica van acompañadas de una revolución política e ideológica que no solo redistribuye beneficios y pérdidas sino también legitimidades (Brown, 2015). Estas redistribuciones hacen tambalear asunciones básicas sobre la evolución social, desde el interés por la inclusión como vía necesaria para la prosperidad de las sociedades y no solo de algunos de sus estamentos (Acemoglu y Robinson, 2012) hasta la protección de determinadas esferas respecto del espíritu transaccional de las normas de mercado (Sandel, 2012). Esta evolución amenaza con retornar nuestras sociedades a momentos de desigualdades estructurales que creíamos pretéritos.

Las desigualdades en la época actual implican una asimetría de información sobre los recursos disponibles, las vías de acceso a ellos y los resultados esperables de determinadas políticas de redistribución de los mismos. Esta asimetría tiene impacto en la legitimidad percibida de distribuciones específicas y en la consiguiente capacidad de determinados sectores de la sociedad de extraer beneficios de otros. Las crisis del siglo XXI han sido ejemplo de ello. Como advierte Varoufakis (2020), los momentos de crisis –lejos de funcionar como niveladores sociales– tienden a reforzar las desigualdades preexistentes. Ofrecen oportunidades excepcionales para la apropiación de rentas que permiten que las élites ya aventajadas consoliden su poder económico. En lugar de corregir

desequilibrios, estas disrupciones sistémicas se aprovechan para reconfigurar el orden institucional a favor de las élites. Se redefine lo que tiene valor y se traslada el control sobre determinados ámbitos que la mayoría no percibe de inmediato como cruciales para la pervivencia de la sociedad. Esa expropiación silenciosa se ve facilitada por la asimetría de información, que impide una evaluación colectiva informada de los cambios en curso, y por la desarticulación de formas de agencia colectiva capaces de cuestionar el nuevo reparto de funciones, beneficios y legitimidades.

En la actualidad, este proceso está afectando a la traducción y a la interpretación. De hecho, desde la escritura de los capítulos que componen este libro hasta el momento en que las editoras me invitaron a escribir esta presentación, los cambios en la profesión se han sucedido a un ritmo frenético. La redefinición institucional de qué actividades merecen protección, inversión o profesionalización ha desplazado progresivamente a estos campos fuera del perímetro de lo considerado estratégicamente esencial. Aplicando criterios de eficiencia transaccional y de adaptabilidad tecnológica, se ha comenzado a desdibujar la función de la traducción y de la interpretación como prácticas críticas de mediación y de garantía de acceso equitativo al conocimiento y a los derechos. En su lugar, se las reconfigura como servicios auxiliares subordinados a lógicas de mercado, en muchos casos externalizadas, automatizadas o desprofesionalizadas. Esta redefinición no solo altera las condiciones laborales y epistémicas de quienes ejercen estas actividades, sino que restringe asimismo el acceso de colectivos no hegemónicos a formas de representación lingüística precisa y culturalmente situada. De este modo, la segmentación del acceso a la traducción profesional se convierte en un mecanismo más de reproducción de desigualdades, en coherencia con las dinámicas más amplias de concentración de poder que las crisis contemporáneas han acelerado.

Formar traductoras, traductores e intérpretes en este escenario no puede ser únicamente transmitir técnicas o saberes declarativos y pro-

cedimentales, sino formar personas críticas capaces de comprender los entramados políticos, económicos y culturales que configuran sus prácticas y cómo sus prácticas configuran a su vez las posibilidades de otras personas y de otros grupos sociales. En este contexto, formar el futuro de la traducción y de la interpretación supone cultivar una conciencia ética y una disposición reflexiva frente a los marcos institucionales que delimitan qué, cómo y para quién se traduce. Por ello, una enseñanza de la traducción y de la interpretación que permita el desarrollo de la profesión en el panorama actual debe incluir herramientas para leer las condiciones estructurales de la desigualdad, detectar sus efectos en el acceso al lenguaje y disputar activamente los sentidos hegemónicos que invisibilizan o deslegitiman otras formas de enunciación. La formación deviene así un espacio estratégico de intervención, donde se articulan saberes técnicos con posicionamientos políticos y donde el aula puede funcionar como laboratorio de resistencia frente a la erosión de los derechos, incluidos los derechos lingüísticos.

Si bien el momento de inestabilidad que imprime el ritmo de las revoluciones actuales acentúa y globaliza la visibilidad de la desigualdad y la necesidad de reacción, no se trata de un fenómeno nuevo. La formación de traductoras, traductores e intérpretes ha reaccionado tradicionalmente a las configuraciones sociopolíticas de su entorno; en particular, a aquellas que han determinado los equilibrios entre las políticas de inclusión y las de dominación y extracción. Cuando la traducción servía de herramienta a los esfuerzos imperialistas y evangelizadores, los llamados conquistadores reclutaban a personas que enviaban a la metrópolis para evangelizarlas y formarlas en español de modo que después pudieran servir en la comunicación con los pueblos Indígenas (Vitar, 1992). En ocasiones, se les encomendaba la interpretación de lenguas que no conocían, generalizando la otredad e ignorando su diversidad lingüística y cultural (Cronin, 2006, p. 63). Más recientemente, se han constituido cooperativas de traducción y de interpretación que, en lugar de someterse a los intereses de las élites, toman el poder sobre la

traducción, sobre qué traducir y cómo, y el valor de este posicionamiento se reconoce como valioso en instituciones cuyas políticas comprenden el valor de la inclusión (Monzó Nebot, 2024). Estas iniciativas van acompañadas de esfuerzos educadores que pretenden una traducción que dé voz sin arrebatarla y que reconozca el valor de los diversos conocimientos, comprensiones y sabidurías que encierran todas las personas (Tijerina, 2009).

Entre ambos polos, la formación institucionalizada de traductoras, traductores e intérpretes ha oscilado entre la reproducción de estructuras dominantes –centradas en la normalización lingüística, la neutralidad ideológica y la eficiencia operativa– y los intentos por integrar enfoques críticos que reconozcan las dimensiones políticas, sociales y epistémicas de la mediación lingüística. Propuestas recientes, por ejemplo, reclaman la necesidad de tomar partido en ese terreno minado para asegurar que la especie tiene un futuro en el que poder seguir debatiendo estas y otras cuestiones (Tipton, 2024). No obstante, a menudo, las instituciones han respondido de forma ambivalente a las transformaciones sociales que afectan a la traducción y a la interpretación: si bien han incorporado progresivamente nociones como la interculturalidad, la justicia lingüística o la equidad en el acceso a la comunicación, también se han absorbido las lógicas de mercado (incluidas las que distinguen a las lenguas en función de su demanda), los estándares profesionales homogeneizantes (véase, por ejemplo, Sheneman y Robinson, 2024) y los criterios tecnocráticos. Los conflictos subyacentes, tácitos o explícitos, dan forma a *doxas* divergentes de lo que significa educar a quienes traducen e interpretan: ¿deben ser operadoras técnicas al servicio de sistemas establecidos o agentes conscientes capaces de cuestionar, transformar y reimaginar las prácticas de mediación desde una ética del reconocimiento y de la justicia? Las posibles respuestas se sitúan en un contínuum de marcado carácter político que reclama repensar la educación que las sociedades ofrecen a quienes desempeñan una función central en sus posibilidades de prosperar.

En este contexto de redefinición institucional, precarización profesional y disputa por los sentidos legítimos de la mediación lingüística, los capítulos que integran este volumen constituyen una intervención intelectual y pedagógica que merece ser leída como una toma de posición crítica. Desde el primer capítulo (“Herramientas para la enseñanza de la traducción y de la interpretación: una aproximación bicontinental” de Bojana Kovačević Petrović y María del Pilar Ortiz Lovillo), se hace hincapié en que las circunstancias en las que la traducción y la interpretación florecen son diversas y que el apoyo institucional no determina su fortaleza o necesidad. Tal como enfatiza el segundo capítulo (“Del deconstructivismo al constructivismo y más allá: consideraciones pedagógicas en la formación de traductores” de Christof Sulzer), el poder de estas actividades puede soslayarse, pero no desaparecer. Por ello, estos dos primeros capítulos insisten en que la capacitación debe vehicular una toma de conciencia de la responsabilidad que se esgrime en cada acto de traducción o de interpretación. Como materialización de esa responsabilidad en el aula, los capítulos de Héctor Libreros Cortez (“La formación en traducción con enfoque constructivista. Una alternativa didáctica para la era actual”) y de Daniel Jacobo Gidi Martí (“La enseñanza y el aprendizaje de la traducción centrada en los estudiantes”) destacan distintos aspectos de la transformación de la enseñanza transmisionista que han ido permitiendo transformar las aulas de traducción y de interpretación en experiencias de aprendizaje en primera persona.

Junto con el capítulo de Héctor Libreros Cortez, los capítulos quinto (“La interpretación comunal en la lengua chinanteca en las asambleas comunitarias del ejido Ozumacín” de Cristina Victoria Kleinert y Roberto Carlos Pacheco Angulo) y sexto (“La inteligencia artificial y la traducción: aspectos epistémicos, técnicos y fronéticos para la formación de profesionales en sociedades automatizadas” de Esther Monzó Nebot) dan un paso adelante en el camino de la inclusión al evitar el lenguaje androcéntrico. Precisamente en profesiones feminizadas como la traducción (Gouadec, 2007) y la interpretación (Pöchhacker, 2004), reconocer que

lo masculino no constituye un medio de representación universal puede depender, en un ámbito académico, de la atención que se preste a los estudios cognitivos disponibles (véase una revisión en Monzó Nebot, 2021) por encima de los discursos sociales que niegan las posibilidades de visibilización de grupos sociales oprimidos (Daussà y Pera Ros, 2024). Sea cual sea la prelación escogida, se trata de una decisión política que los estudios de traducción y de interpretación toman diariamente y que entra en diálogo con las posibilidades que estas actividades pueden ofrecer a las sociedades en las que se practican.

El interés de los capítulos quinto y sexto es precisamente la introducción de debates políticos en la disciplina, de cuestiones que afectan a la gestión de las sociedades y que requieren un posicionamiento académico. En el capítulo de Cristina Victoria Kleinert y Roberto Carlos Pacheco Angulo se aborda la interpretación comunal en la lengua chinanteca, en las asambleas comunitarias del ejido Ozumacín. El capítulo aborda el debate sobre la agencia en traducción, un aspecto que se esconde en los discursos profesionales (Lambert, 2018), pero que va tomando fuerza en los discursos académicos (véanse, por ejemplo, Kleinert, 2019; Koskinen, 2010). Por su parte, el capítulo sexto examina la relación entre la inteligencia artificial y la traducción, para distinguir la traducción profesional de la automática. Precisamente la cuestión de la agencia resulta crucial en esa distinción.

El octavo capítulo (“Experiencias y resultados de la traducción francés-español del libro *L’approche neurolinguistique (ANL): foire aux questions* de C. Germain” de Celia Cristina Contreras Asturias y Presentación Martínez Manzanera) explora en detalle la experiencia de traducción de un libro académico fundacional. Finalmente, los capítulos noveno y décimo presentan experiencias didácticas centradas en la traducción teatral (“Escenarios de traducción: una propuesta didáctica de traducción teatral francés-español” de Alejandro Lapeña y Beatriz Reverter Oliver y “La didáctica de la traducción teatral” de María del Pilar Ortiz Lovillo y Alejandro Lapeña).

Una de las fortalezas de esta obra reside en su capacidad para reunir perspectivas diversas –disciplinarias, geográficas, institucionales–. Este carácter coral responde a una voluntad de construir un espacio de reflexión situado desde múltiples coordenadas, lo que enriquece la comprensión de los retos que enfrentan la formación y la práctica profesional. Así, el libro combina análisis críticos de las políticas institucionales con estudios de caso, propuestas curriculares y experiencias comunitarias que tensionan las fronteras tradicionales entre academia, mercado y sociedad civil.

Los capítulos de este volumen enfrentan los retos de la didáctica de la traducción y de la interpretación desde la pluralidad, sin ofrecer respuestas definitivas. Tampoco proponen modelos que deban ser replicados sin cuestionamientos. El aporte del libro radica precisamente en habilitar nuevas preguntas: ¿cómo formar profesionales conscientes de las tensiones históricas, políticas y epistemológicas que atraviesan su práctica? ¿Qué significa enseñar a traducir cuando la propia noción de significado es inestable, móvil, negociada? ¿Cómo diseñar entornos de formación donde el error, la ambigüedad y la incertidumbre no sean fallas a corregir, sino componentes constitutivos del aprendizaje? Ante las interrogantes, cada uno de los capítulos aporta una lente analítica o una práctica formativa orientada a visibilizar y a confrontar las condiciones estructurales que condicionan la traducción y la interpretación contemporáneas. Las contribuciones aquí reunidas articulan marcos, metodologías y experiencias que permiten problematizar las *doxas* naturalizadas en torno a la profesionalización, la neutralidad y la eficiencia. En este sentido, el libro diagnostica el presente y ofrece herramientas conceptuales y pedagógicas para intervenir en él.

Leído en su conjunto, el volumen invita a repensar la formación en traducción e interpretación como un proceso de subjetivación política, de docentes, estudiantes y profesionales, en el que la adquisición de competencias técnicas va acompañada de la construcción de una mirada capaz de reconocer, cuestionar y transformar las condiciones de produc-

ción del discurso traducido. Esta propuesta –profundamente anclada en una ética del reconocimiento y la justicia epistémica– sitúa a la traducción y a la interpretación no como prácticas auxiliares, sino como espacios estratégicos de mediación en las luchas por el acceso equitativo al lenguaje, al conocimiento y a la participación social.

Concebido como una contribución crítica más que como un manual de procedimientos, este libro invita a concebir la enseñanza de la traducción como un ejercicio continuo de problematización y de reconfiguración. Su mayor fortaleza reside en mostrar que formar traductoras, traductores e intérpretes es formar para participar en el mundo en un sentido técnico, político y cognitivo. El desafío es capacitar y formar profesionales competentes, que sean a la vez capaces de intervenir en los circuitos de producción de sentido contemporáneos, con lucidez, flexibilidad y una ética atenta a las complejidades de nuestro tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEMOGLU, Daron, y James Robinson (2012). *Why nations fail. The origins of power, prosperity, and poverty*. Crown Publishers. <https://doi.org/10.1111/dpr.12048>
- BROWN, Wendy (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.
- CRONIN, Michael (2006). *Translation and identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203015698>
- DAUSSÀ, Eva J. y Renée Pera Ros (2024). Lawfare lingüístic contra el llenguatge inclusiu a la trinxera d'x. Just. *Journal of Language Rights & Minorities, Revista de Drets Lingüístics i Minories*, 3(2), 187-221. <https://doi.org/10.7203/Just.3.28449>
- GILE, Daniel (2012). Institutionalization of translation studies. En: Yves Gambier y Luc van Doorslaer (eds.), *Handbook of translation studies* (pp. 73-80). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hts.3.ins2>

- GOUADEC, Daniel (2007). *Translation as a profession*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00474-0>
- KLEINERT, Cristina Victoria (2019). Agencialidad del intérprete. En: Irlanda Vilegas, Gunther Dietz, y Miguel Figueroa Saavedra (eds.), *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: Hacia un vocabulario interdisciplinar* (pp. 19-41). Universidad Veracruzana. <https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/BI357/1445/1122-1>
- KOSKINEN, Kaisa (2010). Agency and causality. Towards explaining by mechanisms in translation studies. En: Tuija Kinnunen y Kaisa Koskinen (eds.), *Translators' agency* (pp. 165-187). Tampere University Press.
- LAMBERT, Joseph (2018). How ethical are codes of ethics? Using illusions of neutrality to sell translations. *The Journal of Specialised Translation*, 30, 269-290.
- MONZÓ NEBOT, Esther (2021). La representació de la dona en els usos lingüístics. Revisió d'estudis sobre la interacció entre les formes masculines i el biaix de gènere. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 76, 141-168. <https://doi.org/10.2436/rld.i76.2021.3730>
- MONZÓ NEBOT, Esther (2024). *La traducció del dret com a teorització dels drets. De l'essencialisme a la interseccionalitat en traducció jurídica*. Càtedra de Drets Lingüístics.
- PÖCHHACKER, Franz (2004). *Introducing interpreting studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203504802>
- SANDEL, Michael J. (2012). *What money can't buy. The moral limits of markets*. Allen Lane.
- SHENEMAN, Naomi y Octavian Robinson (2024). Tearing down the bypass, rebuilding main street: Uncovering epistemic injury, violence, and erasure in signed language interpretation. En: Esther Monzó-Nebot y María Lomeña-Galiano (eds.), *Critical approaches to institutional translation and interpreting. Challenging epistemologies* (pp. 50-74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003350163-5>
- TIJERINA, Roberto (2009). *What did they say? A social change interpreter curriculum*. Highlander Research and Education Center.

- TIPTON, Rebecca (2024). *The Routledge guide to teaching ethics in translation and interpreting education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098485>
- VAROUFAKIS, Yanis (2020). *Another now. Dispatches from an alternative present*. Random House.
- VITAR, Beatriz (1992). Los intérpretes o lenguaraces en la conquista americana. Entre las peregrinas lenguas y el castellano imperial. En: Silvia Arze, Rossana Barragán, Laura Escobari, y Ximena Medinaceli (eds.), *Etnicidad, economía y simbolismo en los andes* (pp. 181-193). Institut français d'études andines, Hisbol, Sociedad Boliviana de Historia.

HERRAMIENTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN Y DE LA INTERPRETACIÓN: UNA APROXIMACIÓN BICONTINENTAL

BOJANA KOVAČEVIĆ PETROVIĆ¹

MARÍA DEL PILAR ORTIZ LOVILLO²

INTRODUCCIÓN

DESDE HACE SIGLOS, LA TRADUCCIÓN ha sido uno de los oficios más significativos en la historia de la humanidad y, al mismo tiempo, uno de los trabajos más invisibles e, incluso, subvalorados. Si bien la traducción es principalmente una actividad práctica, es imprescindible que la teoría sobre esta nos permita conocer las relaciones y los resultados de la comunicación oral o escrita entre distintas lenguas. Es evidente que la traducción constituye un reto para los políglotas y su dominio adecuado es una aspiración de todo estudiante de lenguas extranjeras en todo el mundo. Buscando desmitificar algunos de los problemas de traducción y de interpretación, plantearemos algunas preguntas básicas: ¿cuáles son las características de la traducción literaria? ¿De qué manera la traducción se vincula con la cultura? ¿Cómo puede ayudar la teoría de la traducción a un traductor para mejorar su práctica? ¿Qué habilidades deben caracterizar a un traductor o intérprete? ¿Cómo se aprende a traducir y a interpretar bien?

Si tenemos en cuenta que las autoras de este artículo provienen de dos países, de dos continentes y de dos culturas distintas –México y Serbia/América y Europa–, es necesario resaltar algunas diferencias de aproxi-

1 Universidad de Novi Sad.

2 Universidad Veracruzana.

mación al campo de que trata este artículo. Mientras que en México existen varias redes de traductores –dentro y fuera del ámbito universitario–, igual que cuerpos académicos, escuelas y programas de estudios de traducción, en Serbia las circunstancias son opuestas: no hay redes, ni escuelas, ni programas de estudio en ninguna de las universidades, ni fuera de ellas. En ese país balcánico, de apenas siete millones de habitantes, existe una Asociación de Traductores Literarios, fundada antes de la Segunda Guerra Mundial; una Asociación de Traductores Científicos y Profesionales de Serbia, fundada en 1960, y una reciente Asociación de Traductores Jurídicos. La primera reúne a 350 traductores literarios de distintas lenguas y la segunda organiza seminarios anuales de traducción e interpretación en cinco lenguas, entre las cuales no figura el español.

Sin embargo, la Serbia de hoy cuenta con decenas de traductores del español y sus editoriales publican más o menos 100 libros al año traducidos de esa lengua. Con excepción de algunos traductores graduados en las universidades extranjeras o formados en cursos específicos ofrecidos en otros países, el resto de los traductores de la lengua española se ha iniciado en la traducción debido a las escasas asignaturas universitarias y, a veces, gracias a cierto apoyo por parte de sus profesores. A pesar de esas circunstancias, la tradición de excelencia en las traducciones iniciada en Yugoslavia continuó en sus exrepúblicas. Por ejemplo, desde 1960, cuando se firmó el convenio de colaboración científica-cultural entre Yugoslavia y México, se tradujeron decenas de libros mexicanos cruciales: obras de Mariano Azuela, Xavier Villaurrutia, Rosario Castellanos, Alfonso Reyes, Juan Rulfo, Octavio Paz, Juan José Arreola, Carlos Fuentes, Fernando del Paso, Laura Esquivel, Elena Poniatowska, Guillermo Arriaga, Jorge Volpi, Fernanda Melchor, Yuri Herrera, Guadalupe Nettel, Sofía Segovia, entre otros más. También se han traducido libros sobre lenguas originarias de México como *Poesía de indígenas mexicanos*, *El libro de Chilam Balam*, *Popol Vuh*, así como los libros de Miguel León Portilla *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares* y *Trece poetas del mundo azteca*, entre otros.

DÓNDE SE FORMAN LOS TRADUCTORES MEXICANOS

En las universidades públicas de México se cuenta con tres licenciaturas en Traducción. La primera de ellas comenzó a impartirse en la Universidad Autónoma de Baja California, en sus campus de Mexicali, Tijuana, Ensenada y Tecate; la segunda, en la Escuela Nacional de Lengua, Lingüística y Traducción (Enallt) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que cuenta con una sede en San Miguel Allende, Guanajuato; finalmente, la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León imparte también una licenciatura en Traducción. Asimismo, se han implementado licenciaturas en Traducción en diversas instituciones privadas (véase Fernández Acosta, 2018).

Es un gran logro tener una maestría en Traducción en el Colegio de México (Colmex), una de las instituciones de mayor prestigio en nuestro país, y otra en la Universidad de Guadalajara (udeg). También se estableció una maestría en Traducción e Interpretación de Lenguas Indígenas en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, (UABJO), que es la única en su género en América Latina. Hasta el momento, todavía no existe ningún doctorado en traducción, pero esperamos que pronto se pueda instituir alguno.

En el Instituto de Investigaciones en Educación, de la Universidad Veracruzana (uv) se cuenta con la línea de Investigación Lingüística y Didáctica de la Traducción, en la Maestría y en el Doctorado en Investigación Educativa, donde se forman investigadores en estas disciplinas y se imparten, junto con el cuerpo académico Lingüística y Traducción, diversos cursos y talleres de traducción y de interpretación. También se imparten materias de traducción y de interpretación en diversas universidades del país, así como diversos diplomados en Estudios de Traducción e Interpretación. Las principales lenguas que se traducen en México son: inglés, francés, italiano, alemán y, en los últimos años, chino, que ha cobrado auge en nuestro país.

ANDAMIOS A FAVOR DE LA TRADUCCIÓN EN MÉXICO Y EN SERBIA

Un apoyo importante a favor de los traductores es el que ha implementado la Secretaría de Cultura del Gobierno de México, que cada año abre convocatorias del Programa de Apoyo a la Traducción (Protrad) en el que es posible participar con proyectos literarios. En su página web se señala lo siguiente:

Con el propósito de fortalecer la labor de traductoras y traductores, colaborar en la difusión y promoción de la cultura y literatura nacionales en el extranjero, promover el intercambio cultural entre países, la preservación de las lenguas originarias nacionales y extranjeras y el fomento del patrimonio literario, el Programa de Apoyo a la Traducción (Protrad) otorga apoyo económico a empresas editoras legalmente constituidas en México para la traducción y publicación de obras de calidad literaria, de autores mexicanos y extranjeros, en la modalidad de publicación recíproca con editoriales internacionales (Sistema de Apoyos a la Creación y Proyectos Culturales [SACPC], 2024, párr. 1).

Otra acción importante al respecto es la que han señalado Ortiz, Liberos y Figueroa (2024, p. 3):

En la Convocatoria de becas nacionales para estudios de posgrado 2023, emitida por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), en el documento relativo a las Áreas, Campos y Disciplinas de Atención Prioritaria, en Humanidades y Ciencias de la Conducta, aparece por primera vez la Traducción y la Interpretación, lo cual es un gran logro a nivel investigativo, puesto que este organismo no había considerado estas disciplinas con anterioridad.

Las editoriales serbias han publicado decenas de obras emblemáticas de la literatura mexicana gracias al programa Protrad: *El espejo enterrado*, *Los años con Laura Díaz*, *Aquiles o El guerrillero y el asesino* de Carlos Fuentes; *La feria* de Juan José Arreola; *La sal me sabría a polvo* de Jaime Labastida; *Noticias del imperio* de Fernando del Paso; *La conspiración de la fortuna* de Héctor Aguilar Camín; *En busca de Klingsor* de Jorge Volpi; *Nueva historia general de México* editada por el Colmex, etc. La mayoría de esos libros no se habría publicado sin la ayuda del programa de apoyo del gobierno de México.

Cabe mencionar que, con el propósito de hacer visible la labor de los traductores y de los intérpretes y de contribuir a su actualización, se organizan diversos congresos y foros como el Congreso de Traducción e Interpretación San Jerónimo, que se celebra cada año en el marco de la Feria Internacional del Libro (FIL) de Guadalajara o de los Foros en Estudios de Traducción e Interpretación que organiza de manera bianual el Cuerpo Académico de Lingüística y Traducción, del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, entre otros muchos. Este tipo de actividades es sumamente importante porque ofrece la posibilidad de compartir experiencias, estar al tanto de las novedades en el mundo de la traducción y ofrecer a los jóvenes traductores consejos para profundizar su conocimiento y para desarrollar su oficio.

Otra de las organizaciones que apoyan la labor y los derechos de los traductores es la Asociación Mexicana de Traductores Literarios (Ametli), que considera muy importante el reconocimiento a los traductores literarios y, además, sostiene que el traductor es un autor y un agente en los procesos de difusión de la cultura. Esta asociación mantiene una actividad constante a favor de sus integrantes.

Por su parte, la Organización Mexicana de Traductores (OMT), que asocia a traductores y a intérpretes, cuenta con miembros en 30 estados del país y en otros países. Su principal propósito es promover y apoyar la profesión de los traductores, intérpretes y profesionales de la lengua.

El Colegio Mexicano de Licenciados en Traducción e Interpretación es otro organismo, que consciente de la falta de reconocimiento público a los profesionales de estas disciplinas, intenta promover un cambio en las condiciones laborales y en la percepción de estas profesiones en México. Estos son algunos ejemplos, entre muchos otros, que han sido creados en defensa de los traductores de México.

Según nuestro conocimiento y nuestra experiencia, tanto mexicana como serbia, cada traductor e intérprete tiene su trayectoria particular, su propio y único camino, que mayormente se apoya en la investigación, la práctica y la intuición individual. Por tanto, el oficio de traductor es uno de los más individualistas y, en cierta manera, de los más autodidactas. Para formarse, un traductor requiere tener un excelente conocimiento de (por lo menos) dos lenguas: su lengua materna y una extranjera, para poder transmitir exitosamente el mensaje de la lengua de origen a la lengua meta. Aparte de eso, es imprescindible que el traductor esté bien informado sobre ambas culturas, la obra que traduce y su autor, las técnicas de traducción, los vocabularios y los glosarios específicos, y, sobre todo, debe tener plena consciencia de la responsabilidad de su tarea.

Sin lugar a duda, la enseñanza de la traducción es crucial para formar buenos profesionales y debe abarcar tanto la teoría como la práctica en varios niveles de la enseñanza; ambas son inseparables en la enseñanza de esta disciplina y no se debe priorizar una sobre la otra porque la “teoría sola es estéril, y la práctica sin teoría, rutinaria y ciega” (García Yebra, 1989, p. 16). Por otro lado, también se puede afirmar que:

la teoría de la traducción es inútil y estéril si no surge de los problemas de la práctica de la traducción, de la necesidad de tomar distancia y reflexionar, de considerar todos los factores, dentro y fuera del texto, antes de tomar una decisión³ (Newmark, 1988, p. 9).

3 “Translation theory is pointless and sterile if it does not arise from the problems of translation practice, from the need to stand back and reflect, to consider all the factors, within the text and outside it, before coming to a decision.”

Ahora bien, las preguntas cruciales son cómo formar a los futuros traductores, cómo enseñar la traducción y la interpretación y cómo aprender a traducir y a interpretar correctamente un texto, un discurso, un poema, un ensayo, una obra de teatro, una película. Para intentar dar respuesta a esas preguntas esenciales, cabe preguntar en qué medida esta actividad compleja, bidireccional e interdisciplinaria estuvo presente en la obra y en el pensamiento de los teóricos que marcaron diferentes épocas y en qué medida influyó en el desarrollo de la lengua y de la cultura en su conjunto.

UN PASEO POR LA HISTORIA

La traductología como ciencia de la traducción es una disciplina híbrida que incluye otras ciencias como la lingüística, la literatura, la filosofía, la semiótica, entre otras. Comenzó a desarrollarse a mediados del siglo xx, que no es una fecha lejana; sin embargo, sus antecedentes incluyen decenas de artículos, ensayos y libros que contribuyeron significativamente a su avance. A continuación, mencionaremos algunos de ellos.

En 1923, el filósofo alemán Walter Benjamin (1996) publicó un importantísimo texto titulado “La tarea del traductor”, con la idea de disertar sobre la mecánica de la traducción, el significado de la intención (adecuada) del traductor y la necesidad de conseguir evocar el eco del original en el texto traducido. En el mismo periodo, el Círculo Lingüístico o Escuela de Praga, liderado por el formalista y eslavista ruso Roman Jakobson, reunió a un gran número de investigadores que continuaron el trabajo de Ferdinand de Saussure enfocándose en la función comunicativa del lenguaje en la sociedad. En 1931 el poeta, ensayista, músico y crítico estadounidense Ezra Pound apuntó que la historia de la literatura inglesa está basada en las traducciones y que:

Modern science has always been multilingual. A good scientist simply would not be bothered to limit himself to one language and be held up for

new discoveries. The writer or reader who is content with such ignorance simply admits that his particular mind is of less importance than his kidney or his automobile. The French who know no English are as fragmentary as the Americans who know no French⁴ (Pound, 1971, pp. 47-48).

Los primeros textos del autor argentino Jorge Luis Borges sobre la traducción, escritos en 1926, 1932 y 1936 respectivamente, fueron *Las dos maneras de traducir*, *Las versiones homéricas* y *Los traductores de Las mil y una noches*. En el primero, Borges reflexiona sobre la traducción de poesía, distinta a la traducción de narrativa puesto que el significado de las palabras en aquella no es unívoco, sino que está escondido detrás de la connotación y del enigma de los versos. El argentino refiere un principio que al paso del tiempo llegará a ser la guía de miles de textos sobre la traducción: al traducir cualquier texto, hay que tomar en consideración no solo la lengua sino, sobre todo, la *cultura* meta. En el mismo ensayo, Borges otra de las situaciones que forman parte del proceso de traducción y que enfrentamos quienes traducimos obras de varias épocas: cada generación literaria tiene sus palabras preferidas, limitadas en general por la imaginación y el vocabulario de la época; por tanto, hay obras que son fáciles de leer y difíciles de traducir (Borges, 1926).

Cabe mencionar que el autor argentino introdujo en la lengua española a escritores tan brillantes como James Joyce, Virginia Woolf y Henry James, lo que abrió a la vez una continua polémica sobre la autoridad del traductor, la fidelidad al original y la inferioridad y superioridad entre dos versiones del texto. Las traducciones de Borges siempre formaban parte de su proceso de lectura –¡tan importante en su vida!–, lo que le ayudaba a comprender y a reinterpretar el texto que traducía.

4 La ciencia moderna siempre ha sido multilingüe. Un buen científico no se limitaría al manejo de una sola lengua, bloqueándose la posibilidad de nuevos descubrimientos. El escritor o lector que se contenta con tal ignorancia simplemente admite que su mente particular es menos importante que su riñón o que su automóvil. Los franceses que no saben inglés son tan fragmentarios como los americanos que no saben francés.

Borges no escribió ni una sola novela, pero reescribió varias al traducirlas. Nos atreveríamos a decir que Borges, antes que Derrida, intuyó, observó, insinuó y finalmente impulsó el valor de la diversidad y de la complementariedad entre el original y la traducción.

En plena Guerra civil española (1937), José Ortega y Gasset escribió su imprescindible ensayo *Miseria y esplendor de la traducción*, que invita a la tolerancia y a la apertura hacia otras realidades y a la comprensión del otro a través de la traducción. Al otro lado del Atlántico, el cosmopolita mexicano Alfonso Reyes (1997) publicó sus reflexiones sobre la traslación lingüística en el texto *De la traducción* (1931-1941), donde apunta que la traducción implica traducir una visión del mundo.

Es importante mencionar que, a mediados del siglo xx, el Círculo de Praga produjo varios libros teóricos fundamentales sobre la traducción: *Capítulos sobre teoría y metodología de la traducción* [Kapitoly z teorie a metodiky překladu] de Bohuslav Ileš (1956), *Introducción a la teoría de la traducción* [Úvod do teorie překladu] (1958) y *El arte de la traducción* [Umění překladu] (1963) de Jiří Levý, entre otros.

El nobel de literatura mexicano Octavio Paz escribió en 1971 un ensayo titulado *Traducción: literatura y literalidad*, en el que afirma que la traducción forma parte de nuestra vida desde que nacemos, porque “aprender a hablar es aprender a traducir” y que “la traducción dentro de una lengua no es [...] esencialmente distinta a la traducción entre dos lenguas” (Paz, 1971, p. 149).

Sin embargo, el libro que cambió las reflexiones globales sobre la traducción fue *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción* de George Steiner (1975), quien insistió en los vínculos entre la teoría y la práctica de la traducción, puesto que ese oficio se apoya en la vida real:

La teoría de la traducción no es, pues, una lingüística aplicada. Es un campo nuevo en la teoría y en la práctica de la literatura. Su importancia epistemológica reside en su contribución a una práctica teórica de la homogeneidad, de la unión natural entre significante y significado, propia

de esa práctica a la que llamamos escritura (Meschonnic, 1973, como se cita en Steiner, 2021[1975], p. 26).

Otro gran autor latinoamericano, Julio Cortázar, en varias ocasiones y en distintos textos y entrevistas, expresó su fascinación por la traducción. En sus conversaciones con Ernesto González Bermejo (1978), Cortázar contó que aprendió lenguas extranjeras muy temprano y que, si no hubiera sido escritor, habría sido traductor. Asimismo, generalmente fascinado por el ritmo en su escritura, el autor argentino dio una extraordinaria definición de traducción y a la vez una sugerencia a los traductores:

La traducción me resulta fascinante como trabajo paraliterario o literario de segundo grado. Cuando uno traduce, es decir, cuando no tiene la responsabilidad del contenido del original, su problema no son las ideas del autor porque él ya las puso allí; lo que uno tiene que hacer es trasladarlas y, entonces, los valores formales y los valores rítmicos, que está sintiendo latir en el original, pasan a un primer plano. Su responsabilidad es trasladarlos, con las diferencias que haya, de un idioma a otro. Es un ejercicio extraordinario desde el punto de vista rítmico (González Bermejo, 1978, pp. 18-19).

En uno de sus libros más emblemáticos, *El arte de la fuga* (1996), Sergio Pitol apuntó que la traducción le ayudó a formarse como escritor, puesto que “traducir permite entrar de lleno en una obra, conocer su osamenta, sus sostenes, sus zonas de silencio” (Pitol, 2013, p. 106). Para él, la traducción es un trabajo constante, una re-creación, una pasión por la trama y por la forma de una obra literaria, una fascinación por la actividad intelectual que va más allá de su función básica y se convierte en un verdadero proyecto cultural y social de valor duradero (Kovačević Petrović, 2014, p. 81).

Los pioneros de la ciencia de la traducción la presentan, cada uno, de una manera brillante y significativa: Eugene Nida, Jean-Paul Vinay,

Jean Darbelnet, John Catford, Anton Popovič, Mery Snell Horby, Noam Chomsky, Susan Bassnett, Jacques Derrida, André Lefevere y otros tantos. Camino hacia el siglo XXI, Antoine Berman (1999) publicó un texto que tuvo un papel importante en la fundamentación epistemológica de la traductología: *La traducción y la letra o el albergue de lo lejano* [La Traduction et la lettre ou l'Auberge du lointain]. En su ensayo, Berman (2014) reflexiona sobre la traducción como comunicación, es decir, la transferencia de un “mensaje” de la lengua de origen a la lengua de destino, con conciencia del objetivo “final” de la traducción, el que da significado a la comunicación (cultural) tal como es. Una contribución significativa a este tema corrió por parte de Basil Hatim e Ian Mason (1997) con su libro *The Translator as Communicator*, que considera varios tipos de traducción e interpretación (análisis, interpretación simultánea, traducción audiovisual, traducción literaria, etc.) como un acto de comunicación e interacción verbal.

El siglo XXI traductológico se estrenó con un amplio y significativo libro escrito en lengua española por Amparo Hurtado Albir (2001): *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, en el cual se plantean tres preguntas básicas: ¿por qué se traduce?, ¿para qué se traduce?, ¿para quién se traduce? Parte de las definiciones, clasificaciones, descripciones y de varias características de la traducción como ciencia y como un acto comunicativo, y, por otro lado, tiene en cuenta al propio traductor. La autora ofrece las siguientes respuestas a sus tres preguntas: se traduce porque las lenguas y las culturas son diferentes; se traduce por el bien de la comunicación, es decir, para superar el obstáculo de la imposibilidad de comunicarse debido a las diferencias lingüísticas y culturales; y, finalmente, se traduce para alguien que no habla un determinado idioma y, por lo tanto, ni siquiera conoce la cultura en la que ese idioma es nativo (Hurtado Albir 2001).

Otro libro que abrió caminos para futuras investigaciones fue el resultado de 40 años de experiencia en traducción y escritura del autor italiano Umberto Eco (2008): *Decir casi lo mismo. La traducción como*

experiencia. En este texto, el filósofo y escritor italiano menciona que traducir implica una negociación entre el texto original y su versión traducida, a través de la interpretación y del entendimiento:

Lo que me interesa es el proceso que se produce entre texto fuente y texto de llegada. A este respecto, el problema es el que ya plantearon autores del siglo XIX como Humboldt y Schleiermacher (véase también Berman, 1984): una traducción ¿debe llevar al lector a comprender el universo lingüístico y cultural del texto de origen, o debe transformar el texto original para hacerlo aceptable al lector de la lengua y de la cultura de destino? En otras palabras, dada una traducción de Homero, el traductor ¿debería transformar a los propios lectores en lectores griegos de los tiempos homéricos, u obligar a Homero a escribir como si fuera un autor de nuestros días? (Eco, 2008, p. 220).

El siglo XXI cuenta con diversos libros, manuales, ensayos, trabajos científicos, coloquios, foros y congresos presenciales y virtuales dedicados a la traducción y a la interpretación. De esta segunda categoría, nos gustaría resaltar algunas publicaciones que en nuestra opinión deberían consultar los estudiantes interesados en este oficio: *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* editado por Consuelo Gonzalo García y Valentín García Yebra (2004); *Interpretation: Techniques and Exercises* de James Nolan (2005); *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* de Daniel Gile (2009); *Translation Changes Everything (Theory and Practice)* de Lawrence Venuti (2013); *The Routledge Handbook of Interpreting* editado por Holly Mikkelsen y Renee Jourdenais (2015); *Conference Interpreting (A Trainer's Guide)* de Robin Setton y Andrew Dawrant (2019), entre muchos otros. Cada uno de los libros mencionados en este apartado puede ayudar tanto a los profesores de traducción e interpretación para transmitir el conocimiento teórico a sus estudiantes, como a los jóvenes traductores a establecer una base para su trabajo en la práctica.

CONTEXTO CULTURAL

Una lengua forma parte de una cultura y transmite uno de los reflejos de su identidad. Cada texto original está vinculado con el contexto cultural y es afectado por él. En este sentido, la cultura abarca todos los elementos históricos, sociales, lingüísticos, religiosos, ideológicos, tradicionales, populares, coloquiales, semióticos, epistemológicos, filosóficos, psicológicos, geográficos, gastronómicos, costumbristas, etc. Aun más:

La competencia intercultural en la traducción es la capacidad de comunicarse, de desempeñarse y de interactuar como traductor/a inmerso/a en situaciones de diversidad y heterogeneidad con personas o grupos procedentes de diferentes contextos culturales o subculturales, de clase social, étnicos, nacionales, religiosos, de diferentes grupos de edad y/o de diferentes roles de género, así como de diferentes situaciones de capacidad-discapacidad (Dietz, 2019, p. 43).

El problema de la interculturalidad está más presente en la traducción de obras de teatro que en cualquier otro campo de traducción. La práctica intercultural en este caso trasciende los límites formales del género, puesto que “el traductor o traductora de una obra teatral no puede limitarse al conocimiento de las lenguas que traduce; su trabajo en la creación y actualización de un nuevo texto a partir del original significa también aplicar su conocimiento de la cultura meta al mundo teatral” (Ortiz Lovillo y Kovačević Petrović, 2022, p. 6). A diferencia de otros textos y discursos, una obra de teatro permanece siempre incompleta e inacabada, puesto que alcanza su verdadero volumen en otro formato: en la puesta en escena. Al traducir un texto dramático, el traductor debe re-crearlo a fin de que sea preciso para el lector, pronunciable para los actores y entendible para el público, sin olvidar su dimensión cultural.

Por tanto, en todos los niveles de la enseñanza de la traducción es importante aconsejar a los estudiantes que amplíen sus conocimientos

culturales –sobre todo los vinculados con las lenguas que conocen y de las cuales traducen o quieren traducir– y, por otro lado, que desarrollen su consciencia de responsabilidad traductológica. En su carrera, indudablemente van a enfrentarse a varios problemas y dilemas durante el proceso de traducción. Por tanto, es importante enseñarles que no se conformen con el significado básico de una palabra, con la primera expresión que se les ocurra –aunque la conozcan de memoria–o con el simple hecho de que hablen una lengua extranjera –puesto que eso no los hace traductores.

Ser traductor significa, entre muchísimas otras cosas, conseguir encontrar las mejores equivalencias entre dos lenguas, introducir la lengua y la cultura de origen a la lengua y a la cultura meta sin modificar su significado esencial; transmitir el estilo, el registro y el mensaje del autor a los lectores y a otros consumidores de la traducción. Al atravesar de un ámbito lingüístico-cultural a otro, una traducción cambia no solo el texto de partida sino también la cultura de llegada; su protagonista, creador y ejecutante es el traductor y su instrumento es la lengua.

Como nos enseña Valentín García Yebra (1989) en su *Teoría y práctica de la traducción*, “el proceso de la traducción consta siempre de dos fases: la fase de la *comprensión* del texto original y la fase de la *expresión* de su mensaje, de su contenido, en la lengua receptora o terminal” (p. 30). Justo la primera fase abarca elementos culturales, distingue al traductor del lector común, le hace interpretar, comprender, captar y asimilar el contenido del discurso para poder trasladarlo “al nuevo texto construido con elementos de la lengua terminal o receptora” (García Yebra, 1989, p. 33).

En nuestra opinión, justo el contexto cultural es el elemento más complejo tanto para la enseñanza de la traducción como para la propia traducción/interpretación de los jóvenes expertos. Sin embargo, si se invierte tiempo en la preparación y se tiene paciencia para la investigación de un texto destinado a la traducción escrita (sobre todo la literaria), se puede contribuir a una versión más lograda en la lengua de des-

tino. El caso de la interpretación simultánea o consecutiva es todavía más complejo, puesto que el intérprete no tiene tiempo para averiguar los datos ni el contexto durante el propio acto. Por tanto, se le aconseja que se prepare lo mejor posible antes de la interpretación: en el caso de la interpretación del discurso de un escritor, puede recurrirse a videos y artículos sobre él; si se tiene pendiente interpretar un evento sobre agricultura, debería solicitarse a los organizadores del evento toda la información relevante; para transmitir oralmente un discurso científico, es imprescindible obtener el texto o la presentación con suficiente antelación. Por cierto, ninguna de esos procedimientos puede asegurar la calidad de la interpretación en el momento dado, pero puede ayudar a la autoconfianza del intérprete y muchas veces mejorar su concentración, fundamental para la interpretación oral.

CÓMO (ENTONCES) FORMAR A LOS JÓVENES TRADUCTORES

La enseñanza de la traducción y de la interpretación es universal. A pesar de las diferencias de lenguas y culturas, las aproximaciones, las bases y los procedimientos son prácticamente iguales. Nuestra propia experiencia –décadas de trabajo tanto con estudiantes universitarios como en traducción e interpretación práctica– nos enseña la imposibilidad de ofrecer consejos definitivos para este oficio a los estudiantes, pero también que, para producir una traducción lograda, es necesario empezar con la investigación de todos los datos de referencia, armarse de vocabularios y glosarios, y ampliar el propio conocimiento a través de cada nueva asignación. Formarse como traductor es una tarea continua, perpetua e inacabable. Asimismo, la enseñanza debería contener tanto la teoría como la práctica de la traducción y la interpretación, para ofrecer una base y una experiencia elemental completa.

Hay que tener en cuenta que un texto fácil de leer muchas veces resulta difícil de traducir y un discurso oral pocas veces equivale a su correspondiente texto escrito o presentación, puesto que el hablante in-

introduce digresiones, cambia de ritmo y de orden, se olvida de algunas partes o añade otras, etc. En ambos casos, ni el autor de una obra literaria ni el orador cuyo discurso interpretamos prestan atención a la (futura o actual) traducción de sus palabras o no están conscientes de ella. Sin embargo, durante la traducción escrita el traductor puede consultar todos los recursos disponibles; y el intérprete consecutivo puede pedir a su interlocutor que le explique algunas cosas; sin embargo, el traductor simultáneo normalmente carece de cualquiera de esas opciones y debe limitarse a su propio conocimiento, su habilidad y su concentración.

Pero ¿qué hacer en cuanto a los datos, años, nombres o topónimos desconocidos? El traductor y el intérprete necesitan tener un amplio conocimiento general e incrementarlo a través de los años y tareas. Sin embargo, para un joven traductor es imposible saber todos los posibles datos con los cuales nos podría sorprender un orador cuyo discurso estamos interpretando; por ejemplo: dónde está Cochabamba, quién fue el mariscal Tito, cómo se llama el presidente de China, qué tipos de maíz existen, cómo han sido traducidos los títulos de las películas de Pedro Almodóvar que no hemos visto o cómo se llaman los personajes de dibujos animados en otras lenguas. Si en un momento dado no puede interpretar una de esas informaciones o no recuerda alguna de ellas, el traductor principiante puede aplicar algunos trucos profesionales: pedir discretamente a su interlocutor que le repita uno de los datos; a cambio de Xi Jinping decir simplemente “el presidente chino”; evitar los títulos específicos (si no son cruciales para el tema –esa decisión sí tendrá que tomarla rápidamente) y a cambio decir “ciertas películas de Almodóvar”, etc. Para evitar la pérdida de datos importantes en el proceso de interpretación es aconsejable tomar notas, algo que también se puede aprender y mejorar en las clases universitarias, pero también fuera de ellas, con la práctica individual.

Durante las clases, la tarea del profesor es dar ejemplos, recomendar la literatura correspondiente y abrir caminos –en este caso– a los traductores noveles con buenos ejercicios, simulaciones de las circuns-

tancias de traducción e interpretación, consejos y apoyo durante y después de la enseñanza. Asimismo, cabe mencionar que hace años que las instituciones mexicanas organizan foros de traducción para sus colegas y sus alumnos, en los cuales los traductores de varios campos comparten sus valiosas experiencias. En realidad, la traducción no se aprende solo traduciendo sino también escuchando a otros traductores, leyendo buenas traducciones, consultando artículos de referencia y reflexionando sobre problemas concretos. Para elaborar una traducción/interpretación de calidad, el traductor debe prestar atención a los detalles, escuchar o leer con atención, conocer a su público, averiguar todos los datos hasta estar seguro de su validez y adecuación.

El problema de la traducción es complejo y está sujeto a numerosas interpretaciones, puesto que su fundamento es el propio lenguaje, que está en constante movimiento y se transforma en infinitos elementos. Como hemos mostrado en algunos ejemplos de esta aproximación al amplio tema de la traducción, un traductor debe disponer de un buen conocimiento de la lengua de origen y de la lengua de destino, contar con gran habilidad y agudo sentido del lenguaje y tener una amplia conciencia del mensaje a transmitir, con todos los matices culturales y contextuales. Cada traducción exige dedicación y determinación para profundizar en ambas lenguas, en la de origen y en la lengua meta, tanto de manera horizontal como vertical, también en el tiempo y en el espacio, para poder trasladar una lengua a otra y enriquecerla. Por último, la traducción y la interpretación son oficios tan viejos como la humanidad y, por tanto, su futuro es tan prometedor como su pasado.

BIBLIOGRAFÍA

- BENJAMIN, Walter (1996). *La tarea del traductor*. En *Teorías de la traducción, Antología de textos*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- BERMAN, Antoine (2014). *La traducción y la letra o el albergue de lo lejano*. Trad. de Ignacio Rodríguez. Dedalus.

- BORGES, Jorge Luis (1926). Las dos maneras de traducir. *La Prensa*.
- BORGES, Jorge Luis (1932). Las versiones homéricas. *La Prensa*.
- DIETZ, Gunther (2019). Competencia intercultural. En Irlanda Villegas, Gunther Dietz, Miguel Figueroa Saavedra (coords.), *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar*, pp. 43-65. Universidad Veracruzana.
- ECO, Umberto (2008). *Decir casi lo mismo. La traducción como experiencia*. Trad. de Helena Lozano Miralles, Random House.
- FERNÁNDEZ ACOSTA, Luis Raúl (2018). En busca del reconocimiento de la profesión del traductor en México. En Luis Raúl Acosta, *La profesión del traductor en México*, pp. 11-64. Universidad Intercontinental.
- GARCÍA YEBRA, Valentín (1989). *Teoría y práctica de la traducción*. Gredos.
- GILE, Daniel (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins.
- GONZÁLEZ BERMEJO, Ernesto (1978). *Conversaciones con Cortázar*. Edhasa.
- GONZALO GARCÍA, Consuelo y Valentín García Yebra (eds.) (2004). *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Arco Libros.
- HATIM, Basil e Ian Mason (1997). *The Translator as Communicator*. Routledge.
- HURTADO ALBIR, Amparo (2007). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra.
- KOVAČEVIĆ PETROVIĆ, Bojana (2024). *Nevidljiva harmonija: ogledi o prevodenju (i) književnosti*. Kulturni centar.
- LIBREROS CORTEZ, Héctor y María del Pilar Ortiz Lovillo (2021). La formación en traducción en México: documentación y análisis de los programas de estudio. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 1(11), 85-104, <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.v1i11.12105>
- NEWMARK, Peter (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall.
- NOLAN, James (2005). *Interpretation: Techniques and Exercises*, Multilingual Matters.
- ORTIZ LOVILLO, María del Pilar y Bojana Kovačević Petrović (2022). La traducción del teatro y la interculturalidad. *LiminaR. Estudios sociales y hu-*

manísticos, 20(1), enero-junio, <https://liminar.cesmeca.mx/index.php/r1/article/view/877/1361>

ORTIZ LOVILLO, María del Pilar, Héctor Libreros Cortez y Miguel Figueroa Saavedra (2024). La traducción y la interpretación, su didáctica en la Universidad Veracruzana: una visión retrospectiva. *LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 22(1), enero-junio, 1-17, <https://liminar.cesmeca.mx/index.php/r1/article/view/1016>

PAZ, Octavio (1971). *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets, <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc44681>

PITOL, Sergio (2013). *El arte de la fuga*. Era.

POUND, Ezra (1971). *How to read*. Haskell House Publishers LTD.

REYES, Alfonso (1997). *Obras completas XIV: La experiencia literaria. Tres puntos de exegética literaria*. Páginas adicionales [texto impreso] Alfonso Reyes/Fondo de Cultura Económica.

SETTON, Robin y Andrew Dawrant (2019). *Conference Interpreting. A Trainer's Guide*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

SISTEMA DE APOYOS A LA CREACIÓN Y PROYECTOS CULTURALES [SACPC] (2024, 26 de febrero). Programa de Apoyo a la Traducción Protrad. Secretaría de Cultura del Gobierno de México, <https://sistemacreacion.cultura.gob.mx/programa-de-apoyo-a-la-traduccion-protrad/>

STEINER, George (2021 [1975]). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. Trad. de Adolfo Castañón, Fondo de Cultura Económica.

VENUTI, Lawrence (2013). *Translation changes everything. Theory and Practice*. Routledge.

DEL DECONSTRUCTIVISMO AL CONSTRUCTIVISMO Y MÁS ALLÁ: CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

CHRISTOF SULZER¹

INTRODUCCIÓN

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, LA NECESIDAD DE COMUNICARSE a nivel internacional ha incrementado significativamente la demanda de servicios de mediación lingüística (Colina, 2003; Díaz Millón *et al.*, 2020). En particular, México ha experimentado un crecimiento sin precedentes en la traducción profesional impulsado por un notable auge industrial (Fernández Acosta, 2018; Vaughn Holcomb, 2017). Esta situación requiere que las universidades fortalezcan y amplíen sus programas académicos para preparar adecuadamente a los futuros traductores en un mercado laboral cada vez más competitivo. A fin de enfrentar este desafío, la formación de traductores debe evolucionar de manera que potencie la capacidad de los estudiantes para desarrollar una tolerancia cognitiva que les permita identificar, comprender y relacionarse con la forma de pensar de los demás, con el propósito de satisfacer las exigencias de la industria de la traducción.

Este capítulo reconoce el reto que supone la evolución de las complejidades del sector de los servicios lingüísticos y se centra en los enfoques deconstructivistas de la traducción y su aplicación en el aula de traducción. Se presenta un análisis detallado sobre cómo el pensamiento deconstructivista ofrece perspectivas excepcionales para elaborar soluciones eficaces a problemas comunes de traducción, permitien-

1 UNAM, San Miguel de Allende.

do a los estudiantes formar sus propias interpretaciones de un texto, del entorno que los rodea y del papel que desempeñan en visualizar a los lectores meta de sus traducciones.

Además, el capítulo traza un *continuum* desde los enfoques deconstructivistas a los constructivistas y examina sus puntos en común a la hora de preparar a los traductores para el mundo profesional. A su vez, describe las formas en que la formación de traductores puede fomentar la colaboración polifacética y multidireccional, alentando a los estudiantes a construir una comunidad de práctica colaborativa que sienta las bases cruciales para el desarrollo de competencias en el aula de traducción. Por último, presenta la teoría de la complejidad como una progresión orgánica del constructivismo, ya que propone una mezcla cuidadosamente concertada de aprendizaje constructivista cognitivo y social.

EL PAPEL DEL DECONSTRUCTIVISMO EN LA TRADUCCIÓN

A pesar de recibir relativamente poca atención, los enfoques deconstructivistas de la traducción han generado algunas de las ideas más sugerentes dentro de la traducción y de la pedagogía de la traducción moderna, especialmente cuando se entienden como punto de partida para construir el significado de los textos. El objetivo de esta sección es abordar brevemente el lugar que ocupa la deconstrucción en los estudios de traducción y esbozar su potencial pedagógico en la enseñanza de la traducción.

SOBRE LA INESTABILIDAD DEL SIGNIFICADO

Presentado por primera vez en la década de 1960 por el filósofo francés Jacques Derrida, el deconstructivismo examina y desmantela el significado de un texto hasta exponer sus elementos fundamentales. En vista de ello, la deconstrucción suele recurrir a la lectura textual minuciosa para evidenciar que un texto no se limita a tener un solo significado definitivo,

sino que, por el contrario, encierra una serie de sentidos inestables y opuestos. Como sugieren Li y Cheng (2011), cualquier composición textual alberga más de una interpretación, lo que desafía las nociones convencionales de estabilidad textual e invita a los lectores a comprometerse con el lenguaje y el discurso de una manera más detenida y esmerada.

En este sentido, la principal aportación de Derrida al análisis textual en la traducción fue su punto de vista sobre la autoridad de las palabras y su significado potencial: “Al principio de la traducción está la palabra. Nada es menos inocente, pleonástico y natural, nada es más histórico que esta proposición, aunque parezca demasiado obvia” (Derrida, 2001, p. 180). La importancia de la palabra escrita es especialmente notable en el concepto de *différance*, un neologismo acuñado por Derrida (1982) que tiene su origen en la palabra francesa *différence*. Como tal, *différance* significa “diferencia” o “aplazamiento” y se refiere tanto al significado de una palabra como a lo que puede activar o producir dentro de las dimensiones de tiempo y de espacio. Además, *différance* pone de relieve la inconsistencia intrínseca del significado, que, según Derrida (1982), es a la vez diferido y aplazado, perturbando la concepción tradicional del lenguaje como medio estable de transmisión del significado.

En lo que respecta a su valor pedagógico, la deconstrucción, tal y como la describe Derrida (1982), ofrece a los estudiantes de traducción la oportunidad de mirar más allá de las simples interpretaciones de un texto y descubrir opciones significativas que de otro modo no habrían considerado. No obstante, esta inestabilidad del significado y el distanciamiento de la noción de que un texto pueda contener verdades singulares y absolutas conllevan implicaciones adicionales para la formación de traductores, las cuales se describen en la siguiente sección.

DERRIDA Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

A primera vista, podría parecer ajeno a la enseñanza de la traducción; sin embargo, el legado deconstructivista de Derrida ha tenido una in-

fluencia considerable en la formación de traductores contemporánea. Pedagogos de la traducción como Arrojo (1994, 2005), Kíraly (1995, 2000, 2015) y Risku (1998, 2010) han expresado su preocupación por la comprensión estática de la traducción en el aula y se encuentran entre los críticos más destacados de los métodos de enseñanza positivistas, rechazando la idea de que los significados puedan ser eternamente estables y almacenados de manera segura en el lenguaje y en los textos, trascendiendo la historia y la ideología (Arrojo, 2005).

Asimismo, Arrojo (1994) sostiene que la pedagogía de la traducción debería inspirarse en el empoderamiento y en el cambio, más que en la memorización, para así contribuir a un reconocimiento más profundo de la posición fundamental que ocupa la traducción en la sociedad. De igual manera, los estudiantes de traducción deberían ser conscientes de los vínculos inextricables que relacionan el conocimiento con el poder, el significado con la producción y la traducción con la autoría. Por otro lado, en lugar de transmitir conocimientos, el docente de traducción podría intentar convertir su práctica educativa en una reflexión permanentemente crítica sobre el estatus de cualquier texto fuente, cómo se produce su significado dentro de una determinada comunidad y cómo los traductores intervienen irrevocablemente en este proceso.

Lo anterior constituye una premisa necesaria para la formación deconstructivista del traductor, ya que el único medio que tienen los estudiantes de traducción para dar sentido a la misión de traducir es el propio texto fuente y su entorno. “Il n’y a pas de hors texte”, afirma Derrida en 1967, lo que desde entonces se ha traducido a menudo como “no hay nada fuera del texto”. Sin embargo, en su “Carta a un amigo japonés”, Derrida (1987) aclara la intención original, argumentando que no hay nada fuera del marco contextual de un texto y que todo significado es, por tanto, un suceso ligado al contexto. Por consiguiente, la deconstrucción es un cuestionamiento de todos los supuestos textuales, no como un acto de demolición, sino como un anhelo de una mayor conciencia de lo que implica un texto.

No obstante, resulta importante destacar que esta pedagogía solo puede desarrollarse en una clase dispuesta a analizar y a debatir sus propios métodos de producción de verdades y que renuncie a la esperanza de encontrar el equivalente exacto o la traducción definitiva. Desde una perspectiva deconstructivista, el aula de traducción debe ofrecer oportunidades para elaborar soluciones múltiples a problemas que surgen, permitiendo a los estudiantes construir sus propias interpretaciones de un texto a medida que van dando sentido a su entorno y a su lugar en él. De hecho, la deconstrucción también desestabiliza una serie de concepciones asociadas a la formación de traductores. Como señala Arrojó (1994), toda reflexión sobre la enseñanza de la traducción debe comenzar por un intento de definir qué es lo que un traductor debe saber para desempeñarse adecuadamente en su profesión. El vínculo entre lo que un traductor sabe –o no sabe– y el resultado de su trabajo lo describe explícitamente Straight (1981), quien afirma que el factor más obvio, y probablemente el más importante, que contribuye al éxito de una traducción es el conocimiento que posee el traductor.

No causa asombro que, dentro de una cultura que entiende el significado como una entidad estable, el alcance de los conocimientos de un traductor implícita o explícitamente necesarios para la traducción no parezca tener límites aparentes. Un traductor debe saber todo lo que hay que conocer no solo sobre el contexto cultural y el sistema lingüístico del texto fuente y su autor, sino también sobre el público meta y su entorno. Sin embargo, como explica Straight (1981), “el abanico de estos conocimientos es realmente muy amplio” y “pocos traductores poseen el grado de bilingüismo/biculturalismo necesario para estar libres de cualquier peligro de error en esta dimensión” (p. 41). Basándose en gran medida en la obra de Nida (1964), Straight (1981) presenta además un cuadro titulado “Esquema de los conocimientos que deben tener los traductores”, en el que intenta clasificar todos los conocimientos requeridos en cinco epígrafes: ecología, cultura material, tecnología, organización social, modelos míticos y estructuras lingüísticas. Un simple vistazo a

las categorías presentadas por Straight pone de manifiesto lo estrafalario de estas clasificaciones y la misión desesperada que se presenta a los traductores. Además, Straight (1981) destaca que

también es importante darse cuenta de que la dimensión del conocimiento no consiste simplemente en conocer las dos lenguas y culturas, de partida y de llegada, tan bien como lo hace un ‘nativo’ en cada una de ellas. El traductor también debe elaborar todo tipo de equivalencias, correspondencias y paralelismos entre ambas (p. 42).

Como tal, la tarea de traducir “requiere una agudeza y perspicacia superior a la de la mayoría de los mortales. De hecho, los traductores (y los críticos de la traducción) con los que he hablado confiesan que la tarea es, a fin de cuentas, imposible” (Straight, 1981, p. 42). En un escenario donde el traductor debe preservar el sentido original sin pérdidas ni alteraciones, no sorprende que las traducciones hayan sido consideradas durante mucho tiempo como inferiores o incluso como infieles al texto original.

Esta forma de entender el significado en la traducción tiene claras implicaciones para la pedagogía de la traducción. En particular, la santidad del significado enseña implícitamente a los estudiantes de traducción que deben intentar lograr lo imposible: alcanzar un nivel de dominio que les permita ofrecer traducciones libres de errores e inalteradas por los cambios históricos o contextuales. Además, lo que esta visión traductológica muestra es que, a pesar de sus esfuerzos, el trabajo de los estudiantes será inevitablemente un derivado inferior y, por ende, carecerá de reconocimiento, dado que, tal como señala Venuti (2018), la traducción es una actividad cuyo éxito se ha medido tradicionalmente por su grado de invisibilidad.

Esta invisibilidad, que refuerza la noción de que un texto fuente es simplemente el resultado de la creatividad de su autor y que una traducción no es más que una mera reproducción, tiene repercusiones notables para la traducción como profesión infravalorada. Según Venuti (1986),

el traductor es “invisible en dos frentes, uno textual o estético, y el otro socioeconómico, condenado a ser el mero vehículo de una transmisión imposible de significados supuestamente estables” (p. 181).

Considerando lo anterior, la convergencia de la traducción y la deconstrucción, tanto en el proceso de traducción como en la formación de traductores, tiene repercusiones múltiples y posiblemente revolucionarias. En primer lugar, dado que la deconstrucción desvela el carácter transformador de todo acto interpretativo, las condiciones en las que tradicionalmente se han retratado los mecanismos de la traducción cambian radicalmente. Además, al reconocer la traducción como un acto transformacional y productivo, también se debe reconocer la posición autoral del traductor.

En consecuencia, la pedagogía de la traducción debe redefinir la naturaleza del conocimiento que se exige a un futuro traductor. Si el significado deja de verse como una entidad estable y transferible que podría habitar en palabras y textos independientemente de su posición dentro de un determinado momento histórico, el conocimiento también cesa de ser una lista de fragmentos estáticos de información que podrían controlarse o almacenarse para ser absorbidos por los traductores. Desde tal perspectiva, lo que un traductor en formación debe aprender no son las clasificaciones del conocimiento propuestas por Straight (1981). Lo que debe aprender es a deconstruir las normas generales de la verdad que regulan los procesos de producción, distribución, uso y evaluación de los textos originales y sus traducciones correspondientes. De esta manera, desarrollará una conciencia sobre las relaciones de poder que no solo otorgan significado a los textos, sino que también influyen en su valor y en su función dentro del contexto sociohistórico en el que se desenvuelve.

LA DECONSTRUCCIÓN COMO HERRAMIENTA ANALÍTICA

Debido a su naturaleza fundamentalmente filosófica, el valor de la deconstrucción dentro del proceso de traducción ha sido ha sido puesto en

entredicho. Pym (1995) sugiere que muchos traductores podrían estar de acuerdo en que los filósofos no se preocupan por los desafíos prácticos que enfrentamos al traducir, señalando que la deconstrucción, como enfoque filosófico, tiene limitada relevancia para la práctica de la traducción. Si bien es cierto que la traductología moderna tiende hacia una comprensión funcionalista de la teoría y la práctica, Kruger (2004) sostiene que es igual de importante que la traducción mantenga una conexión con la filosofía mientras se enfrenta a la realidad cotidiana: plazos ajustados, clientes exigentes y textos fuente imperfectos.

El principal problema que plantea la deconstrucción a la práctica de la traducción es que proporciona interpretaciones del significado desalentadoramente numerosas y abiertas, desafiando así conceptos antiguos como la equivalencia y la fidelidad de los textos traducidos. No obstante, como subraya Arrojo (1994), la deconstrucción no debería considerarse una intimidación hacia la traducción como disciplina institucionalizada, sino concebirse como una poderosa herramienta analítica a través de la cual los traductores pueden leer y escribir con mayor conciencia. Los buenos traductores son, ante todo, buenos lectores y, debido a su posición como mediadores culturales, requieren una comprensión adecuada de las múltiples posibilidades de significado de ambos textos.

Evidentemente, es difícil para cualquier traductor aceptar la noción de que los textos no tienen significados estables. Hay que estar de acuerdo con Munday (2008) en que tal cuestionamiento de los conceptos básicos del significado tiene consecuencias excepcionales para la traducción. ¿Cómo se puede traducir si no hay un significado fijo que traducir? En esencia, lo que sugiere la deconstrucción es que los significados de la lengua están en flujo y deben ser descubiertos por el traductor que se sitúa en un contexto caracterizado por una serie de factores sociales, culturales y contextuales, entablando “un diálogo empático” con el texto (D’hulst y Gambier, 2018, p. 285). El traductor debe reconocer que sus traducciones inevitablemente introducirán nuevos matices y, en ocasiones, podrían perder algún elemento del original. Esta pérdida inherente,

descrita por Derrida (2001) como “la deuda insoluble” (p. 175), es una realidad con la que todo traductor se enfrenta respecto al texto fuente y que intenta equilibrar aportando elementos compensadores en la traducción.

Sin embargo, una de las cualidades más significativas de la deconstrucción para la traducción en general es que capacita a los estudiantes para generar significados mientras interpretan los textos, lo que fomenta una reflexión crítica sobre el papel tradicionalmente marginal del traductor dentro de la sociedad. Asimismo, la deconstrucción ofrece a los estudiantes de traducción la oportunidad de analizar críticamente las prácticas de traducción, participando así activamente en su propio aprendizaje. Dado que es imposible enseñar a los estudiantes todo lo que hay que saber sobre la traducción, la labor de los profesores debe centrarse en ayudarles a producir traducciones culturalmente adecuadas, proporcionándoles un aparato crítico que les permita seleccionar las estrategias pertinentes para cada proyecto de traducción. Según explica Arrojo (1994), dicho aparato solo puede desarrollarse en un entorno educativo que esté dispuesto a “abandonar la vana esperanza de encontrar el diccionario o glosario definitivo, el equivalente exacto, la fidelidad absoluta, la traducción inmortal” (p. 11).

La lección primordial de la deconstrucción abordada en esta sección podría ser que la traducción implica transformación en lugar de ofrecer soluciones prefabricadas, permitiendo múltiples interpretaciones de un mismo texto y creando un punto de partida pedagógico para generar una mayor conciencia de cercanía con el público meta. En este sentido, se puede establecer un paralelismo con la noción de constructivismo, ya que, al igual que la deconstrucción, se basa en una ideología no estática del conocimiento y de su desarrollo. Un análisis más detallado de este punto en común se encuentra en la siguiente sección.

EL PAPEL DEL CONSTRUCTIVISMO EN LA TRADUCCIÓN

Esta sección busca establecer una conexión entre la deconstrucción y la construcción, destacando la afinidad entre las implicaciones pedagógicas

del deconstructivismo según Arrojo (1994) y las del constructivismo en la enseñanza de la traducción mediante la colaboración en contextos auténticos. Además, ofrece un análisis centrado en el constructivismo social y analiza cómo la teoría de la complejidad podría ser una evolución natural del paradigma constructivista en la formación de traductores.

PREPARACIÓN PROFESIONAL MEDIANTE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Considerando lo expuesto en la sección anterior, la deconstrucción cuestiona profundamente la existencia de una verdad única, estática y objetiva establecida por los textos. En su lugar, plantea que toda interpretación está vinculada a la situación; es decir, un contexto históricamente específico condiciona cómo los lectores comprenden un texto en un tiempo y un lugar determinados. Si se acepta la idea de que los traductores profesionales participan en el proceso de creación de significados, los profesores de traducción deben distanciarse de la visión pedagógica tradicional en la que actúan como proveedores o reveladores de una verdad objetiva, cuyos estudiantes simplemente absorben y reproducen el conocimiento que se transmite. Como menciona Varney (2009), “la creencia en la naturaleza subjetiva del significado y la interpretación no se refleja en lo que comúnmente se describe como un punto de vista objetivista” (p. 30). En cambio, aboga por un marco constructivista de aprendizaje que abra un camino hacia un entorno en el que los estudiantes puedan generar conocimiento y significado a partir de la experiencia. Cada estudiante es único y, por lo tanto, debe ser alentado a involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje mediante una interacción constante con su entorno.

Esta interpretación de la enseñanza y del aprendizaje cuestiona claramente la visión de que el conocimiento puede transmitirse de manera lineal y aditiva e insiste en que a cada estudiante de traducción se le debe ofrecer la oportunidad de reflexionar e interpretar el significado de una manera que refleje su propio paisaje mental. De acuerdo con este

punto de vista, los estudiantes deben ser conscientes de que es aceptable, e incluso necesario, ajustar sus marcos cognitivos cuando ocurre una situación a la que los marcos anteriores no corresponden.

A la luz de lo anterior, los estudiantes no deben aprender de forma aislada, sino en un contexto social paralelo a los entornos en los que podrían encontrarse como profesionales. Por lo tanto, el constructivismo social requiere que las tareas educativas se conviertan en actividades situadas, mediante las cuales los estudiantes trabajen en grupos, colaborando en tareas como lo harían en el mundo más allá de los entornos familiares de un salón de clases. Del mismo modo, Kiraly (2000) hace referencia a esta naturaleza cambiante del conocimiento cuando sugiere que el aprendizaje social constructivista debería separarse de la noción de conocimiento como una entidad cuantificable y, en cambio, ser vinculado al flujo intersubjetivo que ocurre entre los estudiantes en un entorno social. En términos de la distribución de roles dentro del salón de clases de traducción, Kiraly (2000) también sostiene que no es aconsejable considerar al profesor de traducción como un depósito de equivalentes de traducción y estrategias que deben ponerse a disposición de toda la clase, puesto que este tipo de aprendizaje no se asemeja a las dinámicas laborales auténticas de los traductores profesionales. En su lugar, propone una interacción multifacética y multidireccional en un entorno social, promoviendo la generación de conocimiento y de experiencia mediante el debate, la negociación y el intercambio intelectual. En una publicación posterior, Kiraly (2006) señala con respecto a la formación de traductores que

nos encontramos todavía en gran medida bajo el hechizo de una visión positivista obsoleta de la educación y la formación, como lo demuestran los procedimientos pedagógicos todavía prevalecientes en los que los docentes ocupan un lugar central [...] para desarrollar la competencia traductora de manera incremental hasta que el conjunto de herramientas básicas del alumno esté completo (p. 75).

Para contrarrestar esta tendencia, Kiraly (2006) insta a los pedagogos de la traducción a reorientarse desde una educación hiperpositivista que solo produce afirmaciones justificables hacia una pedagogía que permita a los estudiantes asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Entre los principales argumentos a favor de tal cambio se encuentra la afirmación de que el conocimiento surgirá naturalmente de la asimilación dinámica de diferentes puntos de vista y que el aprendizaje debe estar mediado por esas diferencias en las perspectivas de todos los actores involucrados. De ello se deduce que el aprendizaje colaborativo no debe considerarse simplemente como una división del trabajo; más bien, es a través del trabajo en grupo que el significado surge a partir de las diferencias de perspectiva entre sus integrantes. Los profesores pueden organizar el aprendizaje colaborativo en torno a actividades que reflejen la complejidad de situaciones de la vida real, de manera que los estudiantes se vean motivados a asumir responsabilidades y tareas específicas, y así crear sus propios significados a partir de ellas.

Se espera que una configuración pedagógica de este tipo haga que los estudiantes sean conscientes de que asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje es una parte vital de su conjunto de habilidades, lo cual les será útil en su futuro profesional. Además, el resultado ideal de una interdependencia cuidadosamente gestionada entre los estudiantes es que se encuentren más firmemente motivados, cultiven relaciones interpersonales más positivas, aumenten su autoestima y desarrollen mejores habilidades interpersonales (Kiraly, 2000). Asimismo, el conocimiento, desde un punto de vista social constructivista, no se adquiere en elementos discretos, ni puede dividirse ni empaquetarse para su distribución didáctica. Se remodela de forma gradual, pero constante, idealmente a lo largo de un proceso que dura toda la vida. Sin embargo, es importante reconocer el aspecto altamente individualista del aprendizaje colaborativo que caracteriza a la comunidad profesional –una comunidad que comprende múltiples perspectivas y realidades– como se explora a continuación.

MÚLTIPLES PERSPECTIVAS Y REALIDADES

En la traducción, la mayoría de las veces no existe una autoridad externa que imponga reglas vinculantes según las cuales los traductores deban traducir; en cambio, se confía en que ellos mismos asuman la responsabilidad profesional para tomar sus propias decisiones participando activamente en la creación colectiva de valores, normas y convenciones en su correspondiente comunidad. De hecho, esta es la base del enfoque social constructivista: los estudiantes pasarán de aprendices a profesionales de manera más eficiente si se les invita a interactuar dentro de una comunidad, aprovechando y, eventualmente, contribuyendo al cuerpo de conocimiento disciplinario. Este enfoque del aprendizaje no solo está alineado con la visión de que se debe empoderar a los estudiantes para que asuman un papel activo en el salón de clases, sino que también renuncia al argumento de que el aprendizaje ocurre exclusivamente dentro de la mente de un individuo. En cambio, permite la noción de un espacio de aprendizaje compartido en el que la interacción entre todos los participantes es el principal estímulo para la creación y la adquisición de conocimiento, situando la experiencia social de cada integrante de la comunidad, compartiendo sus “múltiples realidades y múltiples perspectivas” (Kiraly, 2000, p. 34) en el corazón de la pedagogía. Kiraly (2000) subraya la importancia del componente social en la educación, argumentando que el verdadero aprendizaje no puede ocurrir a menos que los estudiantes aprendan en relación entre sí, puesto que el pensamiento como acto cognitivo es un diálogo interno que requiere que cada individuo estructure y represente su propia realidad de una manera inteligible al compartirla con los demás.

El trabajo en grupo, considerado desde esta óptica, implica que la comunidad de aprendizaje negocie su propia comprensión del significado en colaboración, aprovechando simultáneamente el conocimiento y la experiencia previa de cada integrante del grupo. Tal enfoque,

como afirma Kiraly (2000), permite la colaboración no solo entre los estudiantes, sino también entre los estudiantes y el instructor. Como ambas partes pueden beneficiarse de tal intercambio intelectual, la presencia autoritaria que emana de la posición tradicional de un profesor disminuye, lo cual es un logro importante en sí mismo e incentiva a los estudiantes a cultivar su autonomía y pensamiento crítico dentro de un ambiente de liberación epistémica. Los estudiantes no solo aceptan una mayor responsabilidad por su propio aprendizaje cuando el profesor no es una autoridad indiscutible, sino que también pueden desarrollar una relación más personalizada con la disciplina (Kiraly, 2000). Además, un mayor nivel de empoderamiento genera curiosidad intelectual (von Stumm *et al.*, 2011) y permite a los instructores y estudiantes ir hacia donde los lleve su viaje cognitivo; explorando, experiencias valiosas pueden provenir de desviaciones inesperadas (Coren, 1997). En consecuencia, los instructores deben alentar activamente a sus estudiantes a cuestionar, indagar e investigar todas las perspectivas, incluidas las del propio instructor.

En última instancia, la adopción de múltiples perspectivas y realidades es una postura bien conocida en la pedagogía de la traducción, dado que, si un instructor permite a sus estudiantes incluir sus sentidos individuales en el salón de clases, la diversidad intelectual resultante puede aprovecharse para enriquecer el proceso de aprendizaje. Pero ¿por qué entonces las instituciones suelen desear un cambio hacia un enfoque orientado al estudiante, pero rara vez se encuentra en la práctica? Kiraly (2016) sostiene que, quizás, se trata de un enfoque demasiado radical desde el punto de vista tanto del profesorado como del estudiantado, especialmente en contextos con una jerarquía de salón de clases tradicionalmente doctrinaria. La siguiente sección describe un llamado a una evolución del constructivismo social que se basa en la premisa de incluir a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, pero que permite más espacio para una aplicación más práctica y factible.

UNA EVOLUCIÓN NECESARIA: LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD

A pesar de los muchos beneficios que los enfoques socioconstructivistas ofrecen en la formación de traductores, ha surgido una serie de preocupaciones con respecto a las experiencias de aprendizaje previas de los estudiantes y de su forma de adaptarse a nuevos entornos pedagógicos. Los estudiantes que han aprendido bajo enfoques más centrados en el instructor y que, además, han llegado a apreciarlos, pueden experimentar un choque entre antiguos y nuevos patrones de aprendizaje (Sulzer, 2013), un proceso de cambio que puede generar aceptación, adaptación o rechazo (Shamim, 1996). Pedirles que se reeduquen para trabajar colaborativamente, que vean a su profesor bajo una luz diferente y que confíen en sí mismos para crear sus propios significados a través de la interacción con sus compañeros puede ser una exigencia demasiado elevada para ciertos contextos, como aquellos que tienen poca o ninguna experiencia en asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, especialmente después de largos periodos de educación en aulas predominantemente hegemónicas y transmisionistas que proporcionaban respuestas a todos los aspectos del aprendizaje. Además, la reflexión crítica, la conciencia de las propias fortalezas y debilidades, y la toma de decisiones consciente no son habilidades que se adquieran de la noche a la mañana y pueden resultar abrumadoras, ya que para algunos estudiantes representan un cambio demasiado radical que puede generar resistencia (Alonso Alonso, 2011). Incluso Kiraly (2016) afirma que la introducción de cualquier metodología pedagógica nueva también depende de cómo se la haga accesible a los educadores que siguen métodos de enseñanza más convencionales, ofreciéndoles formas viables de ampliar sus horizontes, en lugar de esperar un salto de fe enorme hacia un territorio pedagógico nuevo, desconocido y posiblemente arriesgado.

En este sentido, la teoría de la complejidad puede ofrecer una base teórica destacable. Con su origen en la década de 1960 en las áreas de la física cuántica, la evolución biológica y las ciencias de la información y

la comunicación, esta teoría ha encontrado nuevas oportunidades de aplicación en la teoría organizacional, las ciencias computacionales, las ciencias sociales y la educación, entre otras (Cochran Smith *et al.*, 2014), y es frecuentemente descrita como una manera de ver el mundo en términos de inestabilidad y de fluctuaciones, pues reta los conceptos de abstracción, de reducción y el paradigma de la simplificación (Marais, 2021). En términos generales, la teoría de la complejidad intenta ilustrar la interacción de las distintas partes de un sistema complejo a través de un comportamiento colectivo que no sigue un patrón ordenado y establecido, pero que se caracteriza por el dinamismo, la no linealidad y su poca predictibilidad (Prigogine y Stengers, 1984). Con base en esta premisa, Manson (2001) argumenta que no existe una teoría de la complejidad identificable, sino “un número de teorías relativas a los sistemas complejos que conforman la denominación general de los estudios de la complejidad” (p. 405). Por lo tanto, es imposible determinar con exactitud la naturaleza de la teoría de la complejidad debido a la extensión con que se manejan las ideas de la complejidad en distintos ámbitos disciplinarios.

Aun así, una aportación importante que esta teoría puede dar a la educación es la observación de que el mundo se compone de elementos en constante evolución que se entrecruzan con otros sistemas, creando así un cambio y crecimiento a través de ciclos de retroalimentación y en un estado de emergencia no lineal (Cochran Smith *et al.*, 2014). Esto quiere decir que la educación opera en un desequilibrio necesario e inevitable causado por el constante flujo de interacciones que mantiene al sistema funcionando de manera compleja. Cochran Smith *et al.* (2014) también señalan que las estructuras educativas, desde el punto de vista de la complejidad, ofrecen un marco conceptual que “privilegia las interacciones e interdependencias y prevé resultados sorprendentes” (p. 33), hecho para retar las formas tradicionales de pensar y necesario para provocar cambios educativos en lugares imprevistos.

Respecto a la formación de traductores, Marais y Meylaerts (2019) explican que la teoría de la complejidad representa una base teórica sólida

para un enfoque inclusivo de diversos métodos pedagógicos si consideramos la traducción como una actividad intrínsecamente compleja que trasciende las oposiciones binarias tradicionales que ofrecen algunas teorías de la traducción, tales como los conceptos de texto fuente y meta, domesticación y extranjerización, o traducción *overt* y *covert*, por nombrar algunas. Más seguido de lo que parece, la traducción opera “al borde del caos” (Marais y Meylaerts, 2019, p. 9) en una relación no lineal de desequilibrio entre fuerzas opuestas. En otras palabras, los traductores profesionales rara vez aplican reglas o teorías predefinidas; en su lugar, se sumergen en cada tarea, creando estrategias adecuadas a lo largo del proceso y negociando las asimetrías a medida que surgen (Barroso de Oliveira, 2018), lo cual convierte a la traducción en una actividad compleja, pero dinámica y atractiva. Kiraly (2019) recomendando abordar esta visión traductológica en el salón de clases, basándose en la suposición de que cualquier sistema que tiene una gran cantidad de componentes no es reducible a dichos componentes, sino que presenta propiedades emergentes e impredecibles. Por ende, la formación de traductores debe facilitar este tipo de inmersión total en lo desconocido a fin de asegurar que lo que se supone debe aprenderse se convierta en parte de un proceso de aprendizaje individual, independientemente del enfoque pedagógico ofrecido por el profesor o por la institución. Además, debe existir una apertura educativa en el salón que permita a los estudiantes participar en la adquisición de conocimientos y experiencias acorde a su estilo de aprendizaje. Más que promover un enfoque revolucionario, es así como la teoría de la complejidad parte del constructivismo social y propone un modelo evolutivo para la formación de traductores que requiere que los estudiantes reflexionen sobre su propia posición y cómo esta influye en sus decisiones y en las de los demás. A su vez, esto puede potenciar sus habilidades cognitivas de toma de perspectiva, mejorando su capacidad de desarrollar una conciencia crítica en relación con las diversas necesidades, habilidades y motivaciones, tanto de sus colegas traductores como de posibles gestores de proyectos o clientes.

CONCLUSIÓN

En resumen, este capítulo expuso la cualidad pedagógica del deconstructivismo como una oportunidad única para que los estudiantes de traducción construyan una mentalidad que cuestione, pero también acoja, la esencia inestable del sentido que les permitirá asentar tomas de decisiones en la traducción, que de otro modo no habrían considerado. Esto despliega una variedad de posibles interpretaciones que deben ser probadas, bajo una contextualización del aprendizaje que considere la creación de significado como un proceso colaborativo. Los estudiantes de traducción deben aprender no en un aislamiento intelectual, sino en interacción activa con su alrededor social, para desarrollar y ajustar su labor en un contexto que refleje las normas profesionales de la industria de la traducción. Un entorno de enseñanza fundamentado en el constructivismo social y abordado desde una perspectiva de complejidad impulsa una reflexión de las realidades contemporáneas que pueden enfrentar los futuros traductores fuera del espacio familiar del salón de clases. Así, el aprendizaje se desprende definitivamente de la noción del conocimiento como entidad inmutable y, en su lugar, se vincula a la fuerza intersubjetiva que surge entre los participantes a lo largo del proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO ALONSO, Rosa (2011). *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Graó.
- ARROJO, Rosemary (1994). Deconstruction and the teaching of translation. *TEXTconTEXT*, 9, 1-12.
- ARROJO, Rosemary (2005). The ethics of translation in contemporary approaches to translators training. En M. Tennent (ed.), *Training for the new millennium. Pedagogies for translation and interpreting* (pp. 225-245). John Benjamins Publishing Company.

- BARROSO DE OLIVEIRA, Anderson (2018). The poetics of a contemporary, trans-cultural adaptation in the process of directing the play *Razor in the Flesh* (1967) by Plinio Marcos. Tesis de maestría, University of Pretoria.
- COCHRAN SMITH, Marilyn, Fiona Ell, Larry Ludlow, Lexie Grudnoff y Graeme Aitken (2014). The challenge and promise of complexity theory for teacher education research. *Teachers College Record*, 116(5), 1-38.
- COLINA, Sonia (2003). *Translation teaching. From research to the classroom. A handbook for teachers*. McGraw Hill.
- COREN, Alex. (1997). *A psychodynamic approach to education*. Sheldon Press.
- DERRIDA, Jacques. (1982). *Margins of philosophy*. Chicago University Press.
- DERRIDA, Jacques. (2001). Qu'est-ce qu'une traduction "relevante?" *Critical Inquiry*, 27, 174-200.
- D'HULST, Lieven e Yves Gambier (2018). Introduction. En Lieven D'hulst e Yves Gambier (eds.), *A History of modern translation knowledge. Sources, concepts, effects* (pp. 285-286). John Benjamins Publishing Company.
- DÍAZ MILLÓN, Mar, María Dolores Rivera Trigueros, Irene Olvera Lobo y Jun-cal Gutiérrez Artacho (2020). Disruptive methodologies and cross-curricular competencies for a training adapted to new professional profiles. The undergraduate program in translation and interpreting. En Sophia Palahicky (ed.), *Enhancing learning design for innovative teaching in higher education* (pp. 83104). IGI Global.
- FERNÁNDEZ ACOSTA, Luis Raúl (2018). En busca del reconocimiento de la profesión del traductor en México. En Luis Raúl Fernández Acosta (ed.), *La profesión del traductor en México* (pp. 11-63). Universidad Intercontinental.
- KIRALY, Donald (1995). *Pathways to translation. Pedagogy and process Translation Studies*. Kent State University Press.
- KIRALY, Donald (2000). *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. St. Jerome.
- KIRALY, Donald (2006). Beyond social constructivism. Complexity theory and translator education. *Translation and Interpreting Studies*, 6(1), 68-86.

- KIRALY, Donald (2015). Occasioning translator competence. Moving beyond social constructivism toward a postmodern alternative to instructionism. *Translation and Interpreting Studies*, 10(1), 8-32.
- KIRALY, Donald (2016). Authentic project work and pedagogical epistemologies. A question of competing or complementary worldviews? En Donald Kiraly, L. R  th, C. Canfora, S. Hofmann, M. Dingfelder-Stone, C. Dingfelder-Stone, R. Pacheco, S. Hagemann y A. Cnyrim (eds.), *Towards authentic experiential learning in translator education* (pp. 53–66). V&R Press.
- KIRALY, Donald (2019). Authentic project work and pedagogical epistemologies. A question of competing or complementary worldviews? En Donald Kiraly y Gary Massey (eds.), *Towards authentic experiential learning in translator education* (2da. ed., pp. 1-16). Cambridge Scholars.
- KRUGER, Jan-Louis (2004). Translating traces. Deconstruction and the practice of translation. *Literator*, 25(1), 47-71.
- LI, Xin y Shi Cheng (2011). The analysis of translators from the perspective of deconstruction. *Asian Social Science*, 7(5), 258-262.
- MANSON, Steven (2001). Simplifying complexity. A review of complexity theory. *Geoforum*, 32, 405-414.
- MARAIS, Kobus (2021). Complexity in translation studies. En Yves, Gambier y Luc Van Doorslaer (eds.), *Handbook of Translation Studies* (vol. 5, pp. 23–29). John Benjamins Publishing Company.
- MARAIS, Kobus y Reine Meylaerts (2019). Introduction. En Kobus Marais y Reine Meylaerts (eds.), *Complexity thinking in Translation Studies: Methodological considerations* (pp. 1-18). Routledge/Taylor Francis Group.
- MUNDAY, Jeremy (2008). *Introducing Translation Studies: Theories and applications*. Routledge/Taylor Francis Group.
- NIDA, Eugene (1964). *Towards a science of translating*. E. J. Brill.
- PRIGOGINE, Ilya e Isabelle Stengers (1984). *No order out of chaos. Man's new dialogue with nature*. Bantam.
- PYM, Anthony (1995). European Translation Studies, une science qui d  range, and why equivalence needn't be a dirty word. *TTR*, 8(1), 153-176.
- RISKU, Hanna (1998). *Translatorische Kompetenz*. Stauffenburg.

- RISKU, Hanna (2010). A cognitive scientific view on technical communication and translation. Do embodiment and situatedness really make a difference? *Target*, 22(1), 94-111.
- SHAMIM, Fauzia (1996). Learner resistance to innovation in classroom methodology. En Hywel Coleman (ed.), *Society and the language classroom* (pp. 105-121). Oxford University Press.
- STRAIGHT, Stephen (1981). Knowledge, purpose, and intuition. Three dimensions in the evaluation of translation. En Marilyn Rose (ed.), *Translation spectrum. Essays in theory and practice* (pp. 41-51). State University of New York Press.
- STUMM, Sophie, Benedikt Hell y Tomas Chamorro-Premuzic (2011). The hungry mind. Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 574-588.
- SULZER, Christof Thomas (2013). Unravelling learners' perception towards the development of language proficiency under a learner-centred approach. *Innovación Educativa*, 62(13), 121-134.
- VARNEY, Jennifer (2009). From hermeneutics to the translation classroom. A social constructivist approach to effective learning. *The International Journal for Translation & Interpreting*, 1(1), 27-43.
- VAUGHN HOLCOMB, Laura (2017). *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México 2017*. Fundación Italia Morayta.
- VENUTI, Lawrence (1986). The translator's invisibility. *Criticism*, 28(2), 179-212.
- VENUTI, Lawrence (2018). *The translator's invisibility. A history of translation* (3a. ed.), Routledge/Taylor Francis Group.

LA FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN CON ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA. UNA ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA LA ERA ACTUAL¹

HÉCTOR LIBREROS CORTEZ²

INTRODUCCIÓN

LA FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN HA EXPERIMENTADO cambios significativos durante las últimas décadas con la finalidad de implementar una didáctica idónea y pertinente para la sociedad intercultural contemporánea. Por tal motivo, a inicios del siglo XXI, se migró de una perspectiva transmisionista focalizada en el producto y en el(la) profesor(a) a un enfoque transformista de corte colaborativo y centrado en el proceso y en el (la) estudiante (Li, 2017). Es decir, inició una transición pedagógica que dejó de lado la orientación vertical para dar paso a una propuesta horizontal que privilegia el autoconocimiento integral de los(as) estudiantes (Tolosa Igualada y Echeverri, 2019).

Esta transformación educativa trajo consigo modificaciones didácticas, oportunidades y retos para profesores(as) y estudiantes, abriendo un nuevo panorama para la investigación y el análisis curricular. Con esto en mente, el presente estudio tiene como objetivo explorar la formación en traducción constructivista con la finalidad de analizar los múltiples componentes del proceso educativo y proveer posibles insumos para los profesores(as) de traducción e interpretación y su práctica do-

1 Este capítulo se deriva de la investigación doctoral intitulada *La construcción de los saberes en la traducción: el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro*, la cual fue realizada de forma conjunta en la Universidad Veracruzana, México, y la Universidad de Amberes, Bélgica.

2 Universidad Anáhuac, Veracruz.

cente, así como para traductólogos(as) e investigadores(as) educativos(as) especializados en el campo lingüístico y traductológico. Esta elección temática radica en el interés por analizar una alternativa didáctica a la óptica transmisionista del conocimiento (cf. Kiraly, 2014; Pym, 2016), que es el enfoque tradicional o clásico de la enseñanza y el aprendizaje (Jiménez Crespo, 2021), a fin de apegarnos a las tendencias e innovaciones educativas que priorizan una educación constructivista, cooperativa e integral necesaria para la sociedad moderna.

CONSTRUCTIVISMO: DEFINICIÓN, ENFOQUES Y ASPECTOS GENERALES

El constructivismo es una corriente teórica que plantea que las personas no adquieren significados, sino que los construyen (Ertmer y Newby, 2013) mediante la combinación de factores que vinculan los componentes interno (individual) y externo (social). Por su amplitud y naturaleza se puede interpretar de distintas maneras. En ocasiones, se concibe como un paradigma, un enfoque, una teoría o un método de enseñanza (cf. Araya *et al.*, 2007; Ertmer y Newby, 2013; Ortiz Granja, 2015; Serrano y Pons, 2011). Si bien este enfoque goza de vigencia en el campo educativo, dista de ser novedoso (Ertmer y Newby, 2013), ya que algunos de sus elementos los encontramos en las ideas, reflexiones, propuestas y obras de estudiosos como Jenófanes, Heráclito, Galileo, Descartes, Vico, Kant, Darwin y Marx (Araya *et al.*, 2007; Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002; Kiraly, 2014b).

A nivel educativo, es ineludible señalar los estudios de Piaget y de Vygotsky, cuyas escuelas de pensamiento (el constructivismo cognitivo y el constructivismo social, respectivamente) representan las bases de esta teoría (Li, 2017). De manera particular, en el campo traductológico, destacan los trabajos de Donald Kiraly, quien ha analizado el socioconstructivismo aplicado a la formación en traducción desde hace décadas y cuyas investigaciones han servido de base para estudios posteriores.

El constructivismo es una perspectiva pedagógica que favorece el contexto, la interacción y el lenguaje (Carretero, 2005; Hein, 1991), los cuales son necesarios para desarrollar y transformar el conocimiento. Su definición es polisémica (Carretero, 2005) debido a que se ha visto influenciado por la pedagogía, la metodología de la investigación, la psicología (general y educativa) y la sociología (Pym, 2016). En el campo educativo, se ha fortalecido de otros sistemas de ideas y propuestas psicoeducativas; por ejemplo, “el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 28).

Particularmente, en la didáctica de la traducción, el constructivismo se enmarca en los enfoques centrados en el proceso y en el estudiante (Hurtado, 2019). De manera específica, el trabajo de Kiraly “se apoya en el enfoque de aprendizaje por proyectos como medio para llevar esta teoría a la práctica” (Tolosa Igualada y Echeverri, 2019, p. 21). Esta última propuesta didáctica proviene de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y destaca el uso de tareas durante la formación (Hurtado, 2019).

Especialistas como Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) enfatizan la importancia de señalar qué se entiende por constructivismo. Este estudio coincide con la definición propuesta por el Centro Virtual Cervantes (cvc), que lo concibe como una teoría “de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos” (cvc, s. f.). En esta perspectiva, el conocimiento y la memoria son componentes dinámicos que experimentan respectivamente una continua modificación o construcción (Ertmer y Newby, 2013; Kiraly, 2014b). A nivel traductológico, se considera que los (as) traductores (as) son las personas encargadas de construir el nuevo texto y que los estudiantes de traducción e interpretación son una pieza crucial

y activa durante el proceso educativo (Hurtado, 2019; Pym, 2016; Tolosa Igualada y Echeverri, 2019), dado que construyen el conocimiento especializado a partir de actividades significativas (Kiraly, 2014) y con apoyo del contexto social (Tolosa Igualada y Echeverri, 2019).

El constructivismo, además de contar con diferentes definiciones, goza también de distintas vertientes. Serrano y Pons (2011) reconocen cuatro enfoques constructivistas aplicados a la educación: cognitivo, sociocultural, radical y construccionismo social. Los dos primeros suelen ser reconocidos con facilidad, ya que sus principales exponentes son Piaget y Vygotsky, respectivamente. El primero tiene como base la epistemología genética y la psicología. En él se considera una construcción “intra-inter”, dado que contempla los componentes individual y social. Sin embargo, se centra en el elemento interno y establece que los individuos emprenden “un proceso individual que tiene lugar en la mente de las personas, que es donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo” (Serrano y Pons, 2011, p. 6).

Estas últimas son definidas como esquemas, los cuales se abordan más adelante. El segundo enfoque tiene en cuenta los aspectos individual y social. No obstante, favorece la socialización. Es decir, concibe una construcción “inter-intra” y estima que el individuo “construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional” (Serrano y Pons, 2011, p. 6). En otras palabras, este enfoque considera que el medio es un aspecto crucial para la formación. A nivel traductológico, esta vertiente es la que más se aproxima a la propuesta formativa de Kiraly (2014),³ quien enfatiza, entre otros puntos, la interacción y la colaboración durante la formación especializada.

Los enfoques restantes son el radical y el construccionismo social. Ambos se encuentran en los extremos exógeno y endógeno, respectivamente (Serrano y Pons, 2011). El primero considera que “en la construc-

3 En la presente propuesta se recupera la segunda edición de *A social constructivist approach to translator education*, que data de 2014. No obstante, la primera edición se publicó en el año 2000 bajo el sello de St. Jerome Publishing.

ción del conocimiento, el elemento social es irrelevante, siendo única y exclusivamente un proceso individual” (Serrano y Pons, 2011, p. 5). Lo anterior permite reconocer una postura extrema sobre el proceso constructivo que prioriza el componente cognitivo de la persona. Por otro lado, el construccionismo social es opuesto a la perspectiva radical, ya que determina que “el elemento social es una condición necesaria y suficiente para la construcción de los conocimientos” (Serrano y Pons, 2011, p. 5). De acuerdo con Serrano y Pons (2011), el constructivismo radical contempla una construcción *intra* mientras que el construccionismo social una *inter*. La presente investigación considera que estas dos ópticas limitan el análisis del proceso constructivo y pasan por alto aspectos cruciales de la formación.

Además de lo expuesto sobre los cuatro enfoques constructivistas existen propuestas como la de Coob y Yakel (1996), recuperada en Serrano y Pons (2011), que contemplan “un enfoque constructivista emergente” (p. 10), en el cual las vertientes cognitiva y sociocultural trabajan de forma coordinada. Al respecto, Li (2017), con base en Felix (2005) y Kaufman (2004), subraya la importancia de combinar los componentes social y cognitivo, debido a que ambos son igualmente significativos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se ha señalado de manera previa, los enfoques sociocultural y cognitivo consideran al individuo y su entorno durante el proceso constructivo. Carretero (2005) señala que para lograr el desarrollo del conocimiento se debe recurrir a los esquemas, que son representaciones mentales básicas o elaboradas que generan las personas con base en la realidad. La modificación de esquemas posibilita la construcción de nuevos significados (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Lo anterior permite reconocer que cada ser humano goza de un conjunto único de esquemas que emplea de forma cotidiana y que se encuentra en constante transformación. Al respecto, Kiraly (2014) nos habla de significados personales asociados con la experiencia y con el lenguaje. En este sentido, se debe resaltar que los(as) niños(as) y las personas adultas poseen esquemas de dife-

rentes niveles de complejidad, ya que en infancia se emprende un proceso de aculturación y de aprendizaje (Kiraly, 2014), y en la adultez “los esquemas suelen ser más complejos e incluyen las nociones escolares y científicas” (Carretero, 2005, p. 24). Con base en Carretero (2005) se identifica que los esquemas pueden visualizarse como herramientas que tienden a ser más específicas y complejas a partir de la experiencia humana. Esto evidencia que la interacción del (de la) aprendiente con el entorno es la que posibilita la generación del conocimiento (Ertmer y Newby, 2013).

A partir de lo anterior, se podría argumentar que, a nivel traductológico, la competencia traductora entendida como “el sistema subyacente de conocimientos declarativos y fundamentalmente operativos necesarios para traducir” (Hurtado Albir *et al.*, 2022) es la suma de un conjunto de esquemas, o de “significados personales” (Kiraly, 2014), de orden general (construidos dentro y fuera de la escuela) y específicos (construidos regularmente durante la formación especializada),⁴ que los(as) traductores(as) profesionales emplean durante la práctica traductora y que los(as) estudiantes de traducción e interpretación construyen durante la licenciatura, diplomado, especialidad, maestría y doctorado con el apoyo de pares, la orientación de profesores(as) y mediante la interacción (Kiraly, 2014).

EL ESPACIO SIMBÓLICO, LOS(AS) AGENTES Y LA FORMACIÓN CONSTRUCTIVISTA

Las personas emprenden una construcción intrínseca cotidiana mediante la interacción de sus esquemas y su entorno (Carretero, 2005). Este úl-

4 Es importante subrayar que existen traductoras (es) que se han formado de manera autodidacta y que no han recibido formación especializada. Lo anterior ocurre en países como México, donde la oferta educativa en traducción de lenguas nacionales y extranjeras es escasa. Véanse Libreros Cortez y Ortiz Lovillo (2021), quienes realizan una exploración detallada sobre la formación en traducción en el territorio mexicano, y Kleinert, Monzó Nebot y Tasa Fuster (2023), que evidencian los retos y las dificultades que experimentan los(as) traductores(as) e intérpretes de lenguas indígenas en materia legal y formativa.

timo es un espacio de naturaleza heterogénea, en constante transición, que alberga las instituciones sociales que favorecen la interacción; por ejemplo, la familia, el gobierno, las organizaciones religiosas y la educación, por mencionar algunas⁵ (National Institute of Standards and Technology [NIST], 2016). Específicamente, la educación se encarga de la instrucción humana y cuenta con distintos niveles educativos que abarcan desde la educación inicial hasta la formación universitaria y continua. Su función principal radica en transmitir saberes (NIST, 2016). No obstante, su papel, repercusión y alcance son aún más complejos, ya que la escuela, en su carácter de institución educativa, espacio simbólico y escenario interactivo, abona a la socialización, la construcción de la identidad, la transmisión de la cultura y la formación ciudadana (Echavarría, 2003).

En cuanto a esta disciplina, existen instituciones especializadas en la formación en traducción e interpretación desde hace varias décadas (Tricás, 2003; Hurtado Albir, 2019; Tolosa Igualada y Echeverri, 2019). Su establecimiento data de entre las décadas de 1930 y 1960 principalmente en Europa⁶ (Hurtado Albir, 2019; Tolosa Igualada y Echeverri, 2019). De manera posterior se han creado múltiples recintos académicos en diferentes partes del mundo (cf. Harris, 1997).⁷ Estos espacios tienen como objetivo principal formar a las nuevas generaciones de traductores(as) e intérpretes y preparar a los(as) futuros(as) traductólogos(as). Durante este proceso, las instituciones y sus miembros coadyuban también a la construcción de la identidad profesional de los(as) traducto-

5 Véase el listado de todas las instituciones sociales en el siguiente enlace: [//doi.org/10.6028/NIST.SP.1190GB-2](https://doi.org/10.6028/NIST.SP.1190GB-2)

6 Hurtado (2019) y Tolosa Igualada y Echeverri (2019) enlistan las primeras instituciones centradas en la formación en traducción a nivel mundial. El registro de ambas investigaciones es muy similar. No obstante, Hurtado (2019) contempla el establecimiento de una institución en Washington en 1949 –se intuye que es la Universidad de Washington–, pero no se cuenta con detalles al respecto. En cambio, Tolosa Igualada y Echeverri (2019) consideran además la instauración en 1948 de l'École des Hautes Études Commerciales de Paris y el Institut Supérieur de Traducteurs et Interprètes (ISTI) de Bruselas en 1958 (véanse ambos trabajos para más detalles).

7 Harris (1997) realiza un análisis detallado de los establecimientos académicos centrados en la formación e interpretación a nivel mundial.

res(as) y la modificación de representaciones profesionales, las cuales se transforman durante el trayecto educativo (Mulone, 2016 y Sánchez Galván y Ortiz Lovillo, 2024). Mulone (2016) concluye que las percepciones estudiantiles “evolucionan desde una concepción difusa y hasta equivocada de lo que implica ser y trabajar como traductor hacia una mucho más definida y realista” (p. 162). Es decir, durante la formación y el desarrollo de la competencia traductora, las y los estudiantes emprenden un cambio cognitivo, en el que sus esquemas temáticos pasan de sencillos a elaborados (véase arriba el apartado Constructivismo: definición, enfoques y aspectos generales), con lo que perfeccionan e incrementan su nivel de traducción, el cual puede pasar de nivel básico A1, traductor(a) preprofesional, a nivel traducción C, traductor(a) profesional especialista (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación [PACTE], 2019).⁸

Mulone (2016) y Sánchez Galván y Ortiz Lovillo (2024), al igual que Kiraly (2014), destacan la interacción social durante la formación en traducción. Mulone (2016) indica que la identidad profesional “implica la interacción con otros y la apropiación de modelos propuestos culturalmente, e incorpora el contexto” (p. 154). Por su parte, Sánchez Galván y Ortiz Lovillo (2024) destacan la interacción de los (as) estudiantes con pares académicos, así como con otros(as) agentes; por ejemplo, traductores(as) y clientes(as), por mencionar algunos. Además, enfatizan las enseñanzas de las(os) profesoras(es) de traducción, las cuales comprenden experiencias profesionales.

Sobre este último punto, es importante analizar el papel que desarrolla el(la) profesor(a) durante la formación en traducción, ya que, para construir significados, se debe considerar el triángulo didáctico “profesor-alumno-contenido” (Serrano y Pons, 2011, p. 19). En la óptica tradicional el(la) maestro(a) es percibido(a) como un ejemplo que se debe

8 Véase PACTE (2019) y Hurtado Albir y Rodríguez Inés (2023), quienes ofrecen información detallada sobre los niveles de traducción.

emular y obedecer. Su función radica en gestionar el conocimiento y seleccionar los aprendizajes (Galván Cardoso y Siado Ramos, 2021), los cuales se enmarcan en el currículum oficial. En esta perspectiva, el(a) profesor(a) posee y domina el saber (Chevallard, 2000) y representa una figura de autoridad. En cambio, en la perspectiva constructivista funge como un(a) mediador(a), organizador(a), guía o facilitador(a) (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002; Serrano y Pons, 2011; Tolosa Igualada y Echeverri, 2019) que se encarga de intermediar entre los dos elementos restantes del triángulo didáctico (Serrano y Pons, 2011). Su tarea radica en “engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 32). Es decir, vincular los componentes interno y externo (mente y entorno). Además, debe aconsejar y encauzar al(la) estudiante (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).

Collombat (2013), con base en Ouellet (1994), considera que el(la) profesor(a) de traducción es un(a) facilitador(a) cuya función es auxiliar a los(as) estudiantes para que logren construir el conocimiento. Por su parte, Li (2017) visualiza al(la) docente como un(a) instructor(a) que se encarga del andamiaje⁹ y que es capaz de crear circunstancias favorables que permitan a los(as) estudiantes interactuar y colaborar con otros actores sociales como pares, profesores(as) y expertos(as). Jiménez Crespo (2021), al igual que Collombat (2013) y Li (2017), enfatiza el cambio del rol del(la) profesor(a) y destaca además la importancia del componente social mediante la implementación de proyectos de traducción similares a los propuestos por Olvera Lobo *et al.* (2005) y (2009) en los cuales los(as) estudiantes simulan roles: cliente(a), traductor(a), revisor(a), terminólogo(a), etc., con el objetivo de familiarizarlos con la actividad traductora y con los retos de la profesión.

9 El cvc señala que el andamiaje o la mediación es el “proceso desarrollado durante la interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor” (s. f., párr. 1).

Con base en el triángulo didáctico, el siguiente elemento crucial para la formación constructivista es el(la) estudiante. Este agente educativo ejerce un papel central y activo durante el proceso formativo en traducción (Collombat, 2013; Hurtado, 2019; Pym, 2016; Tolosa Iguallada y Echeverri, 2019), dado que no es un sujeto pasivo que se limita a recibir el saber, sino que lo construye con ayuda del componente social (Arias Sandoval, 2009; Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002; Ertmer y Newby, 2013, Jiménez Crespo (2021). Según el enfoque –psicogenético, cognitivo o sociocultural–, el(a) alumno(a) es quien construye esquemas, procesa información, se apropia del conocimiento y es responsable de su aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Es decir, su papel es trascendental en el acto educativo, ya que, si no se encuentra interesado(a) o motivado(a) por la disciplina, no logrará desarrollar la competencia traductora.

El último elemento del triángulo cognitivo de Serrano y Pons (2011) es el contenido, que es un conjunto de “saberes universales y culturales que presentan distinto grado de estructuración interna (diferencias entre contenidos)” (p. 20), el cual varía dependiendo del nivel y del programa educativos. De manera específica, los contenidos de la clase de traducción son, en gran medida, prácticos debido a que la didáctica de la traducción se centra en el saber-hacer, cuya orientación es práctica, (Durieux, 1988; Lederer, 2007a) y posiciona en segundo plano el saber-saber cuya naturaleza es teórica. Lo anterior, en vista de que la traducción consiste básicamente en 80% de conocimiento procedural y 20% de conocimiento declarativo (Jiménez Crespo, 2021).

Con base en lo anterior, la presente propuesta vincula los contenidos con las actividades y los trabajos realizados dentro y fuera de la clase de traducción, dado que trabajan de forma coordinada y su objetivo está orientado a que el(a) estudiante construya conocimientos procedurales que abonen al desarrollo de la competencia traductora. En el campo de la didáctica de la traducción, y como se ha señalado con anterioridad, los(as) estudiantes pueden aprender de manera social y co-

laborativa mediante el enfoque por proyectos (Jiménez Crespo, 2021). Además, Li (2017) añade la implementación de pasantías y el uso de conferencias simuladas. En el contexto mexicano se podría agregar el servicio social y las prácticas profesionales,¹⁰ que son requisitos para egresar de la licenciatura y que permiten al(la) estudiante construir conocimientos en un ámbito colaborativo y con el apoyo de personas más experimentadas. Además, se podría poner en práctica el enfoque por tareas, que es una propuesta didáctica que apunta hacia la formación constructivista y que destaca el uso de tareas preparatorias y finales durante la formación en traducción (Hurtado, 2019). (Véase González-Davies, 2004, quien proporciona un gran número de actividades útiles para el aula de traducción.)

Respecto a lo anterior, Jiménez Crespo (2021) señala la importancia de utilizar tareas específicas de traducción, las cuales, al igual que los proyectos, deben ser cercanas a la realidad profesional. Esto debido a que durante el proceso constructivo se requiere de contextos significativos y actividades auténticas (Ertmer y Newby, 2013) que favorezcan el aprendizaje y, en nuestro caso, el desarrollo de la competencia traductora. Díaz Barriga (2003) menciona que las prácticas auténticas deben tener ciertas características; por ejemplo, deben ser relevantes al nivel cultural, estar situadas y ser significativas para el aprendiente (Díaz Barriga, 2003), de manera que pueda interiorizar los significados, reestructurar sus esquemas y lograr construir “conocimiento significativo” (Ortiz Granja, 2015, p. 101) que será valorado por el(la) profesor(a) en su rol de guía o facilitador(a).

Además, se deben considerar las técnicas educativas. Ortiz Granja (2015), con base en Lamata y Domínguez (2003), destaca el trabajo en equipos pequeños, la plenaria y la actividad individual con miras a ser compartida con el resto de la clase. A nivel traductológico, se pueden aña-

10 Las prácticas profesionales no siempre son obligatorias. Esto depende de la institución y de sus requisitos.

dir la exposición en clase de temas variados, la traducción a la vista de manera individual o grupal, la realización de mapas mentales individuales o colectivos que sirvan para una mejor comprensión del texto fuente y la revisión de traducciones en pares, en equipos o de manera grupal.

Igualmente, se deben considerar otros elementos durante la enseñanza y el aprendizaje de la traducción; por ejemplo, el escenario educativo, los objetivos de aprendizaje y la evaluación (cf. Ortiz Granja, 2015). Respecto al primer punto, es necesario que el profesor, en su carácter de guía y de creador de circunstancias favorables para la interacción (Li, 2017), establezca un espacio armónico que permita el diálogo entre los(las) agentes educativos(as), ya que se debe contar con el asentamiento y la cooperación de los(las) estudiantes “para que aprendan y para que el clima del aula esté impregnado de tolerancia y de respeto a los demás” (Tardif, 2009, p. 198), abierto a la diversidad cultural y de pensamiento. Además, debe tenerse presente que la creación de un espacio que permita la expresión basada en el respeto brinda la oportunidad al(la) profesor(a) para reflexionar en su práctica docente y en los cambios que podría implementar dentro del aula para mejorar el proceso de aprendizaje de los(las) estudiantes.

Con base en el punto anterior, es necesario que el(la) docente tenga claro los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, dado que permitirán determinar la finalidad educativa y la dirección de la clase. En el caso de la formación en traducción, la atención se centra en desarrollar subcompetencias específicas en los(las) estudiantes. Estas son: bilingüe, extralingüística, de conocimientos de traducción, instrumental y estratégica, así como un conjunto de componentes psicofisiológicos, las cuales, de forma coordinada, constituyen la competencia traductora¹¹ (Hurtado Albir *et al.*, 2022) (véase arriba el apartado Constructivismo: definición, enfoques y aspectos generales). Además, deben tenerse presentes las ca-

11 Véanse Hurtado Albir *et al.* (2022) si se desea identificar más detalles sobre la competencia traductora y sus subcompetencias.

racterísticas y necesidades educativas del grupo, a fin de diseñar e implementar actividades y proyectos pertinentes y situados para desarrollar el nivel de traducción idóneo para la clase (A1, A2, B1, B2 o C), en vista de que los textos utilizados en cada nivel de traducción son distintos y están orientados a construir o a fortalecer conocimientos y habilidades específicos, así como competencias y subcompetencias particulares de la competencia traductora (PACTE, 2019; Hurtado Albir y Rodríguez Inés, 2023).

Por último, es necesario analizar la evaluación y la retroalimentación. En la óptica constructivista, la evaluación “es subjetiva y debe intentar ser cualitativa e integral” (Ortiz Granja, 2015). Para ello, se pueden aplicar dos tipos de técnicas. Las informales como la generación de preguntas y la observación, y las semiformales, que apuntan al uso de instrumentos de evaluación elaborados (Ortiz Granja, 2015). Ortiz Granja (2015), con base en Elola y Toransos (2000), destacan cuatro: el portafolios, las pruebas objetivas, los informes y los proyectos. Además, es necesario tener presentes aspectos importantes como la retroalimentación y la instauración de normas de evaluación claras y comprensibles (Ortiz Granja, 2015). Por otro lado, Hattie y Timperley (2007) consideran que la retroalimentación es “una ‘consecuencia’ del desempeño”¹² (p. 81), mientras que para Galán Mañas (2009) es información específica que resulta útil para que el(la) estudiante de traducción conozca las áreas que debe fortalecer o perfeccionar. La retroalimentación puede ser de distintos tipos (Jiménez Crespo, 2021). No obstante, destacan las modalidades individual y grupal, cuyos objetivos radican en que el(la) estudiante identifique aciertos y errores, ya sea de forma personal o mediante la colaboración con otros(as) agentes educativos; es decir, desde una perspectiva dialógica afín a la formación constructivista.

12 Traducción propia. Cita original: “a ‘consequence’ of performance”.

CONCLUSIÓN

El constructivismo es un enfoque educativo vigente que responde a los cambios didácticos de las últimas décadas. A nivel pedagógico y, específicamente en el campo de la formación en traducción, ha permitido reflexionar en los componentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como en modificaciones didácticas, oportunidades y retos para profesores(as) y estudiantes, abriendo un nuevo panorama para la investigación y el análisis curricular, desde una perspectiva dialógica y procesual que enfatiza la actuación del estudiante. No obstante, a nivel teórico y desde una postura crítica, es importante reflexionar en ciertos principios de la vertiente constructivista. Por ejemplo, analizar si los(las) aprendientes del siglo **xxi** están listos(as) para ejercer un papel central y responsabilizarse de su proceso formativo, ya que es probable que no sepan cómo enfrentarse a un cambio formativo de esta magnitud; por lo tanto, es necesario que los profesores(as), en nuestro rol de facilitadores(as), preparemos y guiemos previamente a los(as) estudiantes para que logren *aprender a aprender* de manera autónoma.

Por otro lado, se debe considerar la postura del(la) profesor(a) y su disposición para migrar de una postura tradicional a una transformista, así como evaluar el apoyo y la participación de las instituciones y autoridades universitarias para crear modificaciones en el currículum oficial que permitan implementar una formación constructivista. Además, se debe analizar críticamente el rol del (la) docente durante el proceso educativo, ya que en la postura constructivista su función radica únicamente en ser un(a) orientador(a) o facilitador(a) del aprendizaje. Si bien, la presente propuesta ha enfatizado las bondades o los beneficios del constructivismo aplicado a la formación en traducción, habría que considerar también otras implicaciones; por ejemplo, investigar y documentar si los espacios educativos y sus agentes están listos(as) para poner en marcha una formación totalmente constructivista y si se deben erradicar todos o solo algunos componentes del enfoque clásico durante el proceso educativo.

A modo de cierre, se debe señalar que esta investigación buscó explorar la formación en traducción constructivista con la finalidad de analizar los múltiples componentes del proceso educativo. Se está consciente de la dificultad de esta empresa, ya que resulta sumamente complejo realizar un análisis minucioso al respecto, en vista de la riqueza temática y de las vertientes del constructivismo. Sin embargo, se espera que este breve trabajo pueda servir como una lectura introductoria que motive la realización de una búsqueda más detallada sobre esta perspectiva didáctica o la redacción de un manuscrito que considere los aspectos que hayan sido pasados por alto en esta propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAYA, Verónica, Mónica Alfaro y María Andonegui (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- ARIAS SANDOVAL, Luis (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>
- CARRETERO, Mario (2005). *Constructivismo y educación*. Progreso.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (s. f.). *Constructivismo*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm#:~:text=El%20constructivismo%20es%20una%20teor%C3%ADa,consiguiente%20reestructuraci%C3%B3n%20de%20los%20previos.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (s. f.). *Andamiaje*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm
- CHEVALLARD, Yves (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- COLLOMBAT, Isabelle (2013). La didáctica del error en el aprendizaje de la traducción. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (17), 151-171. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/426>

- ECHAVARRÍA GRAJALES, Clara Victoria (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es
- ERTMER, Peggy y Timothy Newby (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72. DOI: 10.1002/piq.21143
- DÍAZ Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2a. ed., McGraw-Hill Interamericana.
- DURIEUX, Christine (1988). *Fondement didactique de la traduction technique*. Didier Erudition.
- GALÁN MAÑAS, Anabel (2009). La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial. [Tesis de doctorado inédita, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional uab. chrome-extension://efaidnbmnnnibpccjpcglclefindmkaj/<https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-0416110-163024/aha1de2.pdf>
- GALVÁN CARDOSO, Ana y Elkin Siado Ramos (2021). Educación tradicional. Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatria*, 7(12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- GONZÁLEZ DAVIES, Maria (2004). *Multiple voices in the translation classroom: activities, tasks, and projects*. John Benjamin Publishing Company.
- HARRIS, Brian (1997). *Language International World Directory of Translation and Interpreting Schools*. John Benjamin Publishing Company.
- HATTIE, John y Helen Timperley (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. 10.3102/003465430298487
- HURTADO ALBIR, Amparo (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. En M. Tolosa Igualada y A. Echeverri (eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes. Presente y futuro* [Because something should change: Present

- y Future Training of Translators and Interpreters] (47-76). Universitat d'Alacant/Universitat Jaume I/Universitat de València.
- HURTADO ALBIR, Amparo, Anna Kuznik y Patricia Rodríguez Inés (2022). La competencia traductora y su adquisición. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 7 (número especial), 19-40. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.02>
- HURTADO ALBIR, Amparo y Patricia Rodríguez Inés (2023). *Towards a European framework for translation Establishing Competence Levels in the Acquisition of Translation Competence in Written Translation. Third Nact Proposal*. https://www.effortproject.eu/wp-content/uploads/Third-NACT-Proposal_280423.pdf
- JIMÉNEZ CRESPO, Miguel (2021). Feedback in Online Translation Courses and the Covid Era. En *Proceedings of the Translation and Interpreting Technology Online Conference*, (208-215), Held Online. incoma Ltd. https://doi.org/10.26615/978-954-452-071-7_024
- KIRALY, Donald (2014). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Routledge.
- KIRALY, Donald (2014b). From Assumptions about Knowing and Learning to Praxis in Translator Education. *inTRAlinea*, número especial: *Challenges in Translation Pedagogy*. http://www.intralinea.org/specials/article/from_assumptions_about_knowing_and_learning_to_praxis
- KLEINERT, Cristina Victoria, Esther Monzó Nebot y Vicenta Tasa Fuster (eds.) (2023). *La traducción y la interpretación como claves en la protección de los derechos lingüísticos de las comunidades indígenas*. Comares.
- LEDERER, Marianne (2007). L'enseignement de l'interprétation: langues, savoirs, méthode. *Équivalences*, 34, 5-19. <https://doi.org/10.3406/equiv.2007.1315>
- LI, Xiangdong (2017). Teaching beliefs and learning beliefs in translator and interpreter education: an exploratory case study. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 132-151. 10.1080/1750399X.2017.1359764
- LIBREROS CORTEZ, Héctor y María del Pilar Ortiz Lovillo (2021). La formación en traducción en México: documentación y análisis de los programas de

- estudio. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 1(11), 85-104. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.v1i11.12105>
- MULONE, Virginia (2016). El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 152-166. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-28722016000200152&lng=es&nrm=iso
- NATIONAL INSTITUTE OF STANDARDS AND TECHNOLOGY (2016). *NIST Special Publication 1190GB-2 Guide Brief 2. Identify Social Institutions*. <https://doi.org/10.6028/NIST.SP.1190GB-2>
- ORTIZ GRANJA, Dorys (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) (2019). A. Hurtado Albir (investigadora principal), A. Galán Mañas, A. Kuznik, C. Olalla Soler, P. Rodríguez Inés y L. Romero (equipo investigador, en orden alfabético). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein*, (43), 1-25. 10.7764/onomazein.43.08
- PYM, Anthony (2016). *Teorías contemporáneas de la traducción. Materiales para un curso universitario*. 2a. ed., Intercultural Studies Group.
- SÁNCHEZ GALVÁN, Santiago Iván y María del Pilar Ortiz Lovillo (2024). Las representaciones profesionales de los estudiantes de traducción en dos universidades mexicanas. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, (14), 145-160. <https://revistas.uma.es/index.php/revtracom/article/view/17180>
- SERRANO, José y Rosa Pons (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- TARDIF, Maurice (2009). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Trad. de Pablo Manzano, Narcea.
- TOLOSA IGUALADA, Miguel y Álvaro Echeverri (2019). Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: pasado, presente y

futuro. En M. Tolosa Igualada y A. Echeverri (eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: presente y futuro* [Because something should change: Present y Future Training of Translators and Interpreters], (pp. 9-28), MonTI.

TRICÁS, Mercedes (2003). *Manual de traducción francés-castellano*. Gedisa.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA TRADUCCIÓN CENTRADA EN LOS ESTUDIANTES

DANIEL JACOBO GIDI MARTÍ¹

LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN, si bien es una disciplina reciente en contextos educativos formales, ha avanzado con gran velocidad hacia la pedagogía centrada en el alumno. Por esto que el desarrollo de la competencia traductora de los estudiantes requiere de metodologías didácticas activas, con el fin de garantizar una formación holística y facilitar la transición al cada vez más demandante mercado laboral.

En la formación de traductores se ha objetado la pedagogía transmisiva y propuesto una didáctica de la traducción con principios más orientados al (socio)constructivismo. Es el caso de la investigadora Christiane Nord (2014), quien ha optado por desarrollar las competencias de los alumnos de traducción con base en un modelo funcionalista, es decir, dando prioridad a las intenciones comunicativas y semánticas del autor original en vez de a la traducción literal del texto fuente. O el de Kiraly (1995; 2000), quien ha ponderado el valor del trabajo cooperativo en el aula y las actividades basadas en experiencias auténticas. Asimismo, y con mayor énfasis pedagógico, Kelly (2005) ha sentado bases firmes sobre las estrategias que se centran en el aprendizaje de los estudiantes de traducción, como la retroalimentación oportuna y la evaluación formativa.

En Latinoamérica existen casos muy puntuales de esta encomienda. Por ejemplo, Lazo y Zachary (2007) han puesto en marcha modificaciones profundas en el currículum de la licenciatura en traducción

1 Universidad Veracruzana.

de la Pontificia Universidad Católica de Chile para favorecer una visión constructivista. En específico, han recurrido al aprendizaje basado en problemas y a la gestión de proyectos con el propósito de que el estudiante adquiera “competencias y capacidades indispensables para el futuro ejercicio de su profesión” (Lazo y Zachary, 2007, p. 180), mediante la incorporación de saberes de corte práctico, tecnológico y de competencia social. En la Universidad de Lima en Perú, Lévano Castro (2020) empleó estrategias colaborativas en un curso de traducción con el fin de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. La intervención produjo resultados favorables, con influencias significativas en la adquisición de la competencia estratégica de los alumnos, así como en su capacidad para la resolución de problemas y para la autoevaluación de traducciones.

En México es escaso este tipo de intervenciones para aproximarse a la enseñanza y el aprendizaje de la traducción centrada en los estudiantes. Por un lado, la educación en México tiene algunas deficiencias, entre las que destacan: 1) las limitaciones de la capacitación adecuada de docentes y 2) la prevalencia del modelo tradicional de enseñanza (Gómez Collado, 2017). Lo anterior, aunado a la exigua oferta educativa en materia de formación de traductores (Libreros Cortez y Ortiz Lovillo, 2021), tanto en instituciones públicas como privadas, obliga a proponer alternativas que contribuyan a superar estos obstáculos. El propósito de este trabajo es introducir al lector en los factores que intervienen en los modelos educativos de enseñanza y aprendizaje centrados en los estudiantes (EACE) y proporcionar algunas sugerencias específicas para aplicarlos en las aulas de traducción, con el respaldo de investigaciones recientes.

La EACE no es un concepto nuevo, se ha consolidado de manera progresiva desde tiempos remotos hasta convertirse en uno de los modelos más renombrados de la educación moderna (Schweisfurth, 2013). Es común encontrar el término en las ideologías, misiones, visiones y valores de diversas instituciones de educación alrededor del mundo. Sin

embargo, las investigaciones sobre su aplicación en la didáctica de la traducción aún son incipientes debido a la multitud de variables que deben coincidir para lograrlo. Más aún, requiere de la cooperación mutua de los tres actores clave de los procesos educativos: los estudiantes, los profesores y las instituciones educativas.

Para iniciar, se exponen los principales postulados teóricos sobre este modelo y más adelante se exploran las prácticas en las aulas de traducción que podrían alinearse con ellos.

DEFINICIÓN Y PRINCIPIOS DE LA EACE

La EACE “consiste en lograr que los alumnos piensen, hablen y actúen como participantes cognitivamente activos con derecho al conocimiento disciplinar” (Hoidn y Reusser, 2021, p. 22). Aunque este paradigma ha sido utilizado desde que pensadores como Sócrates o Confucio abogaron por un énfasis en el aprendizaje (Henson, 2003), su aplicación en la actualidad aún presenta varias interrogantes epistemológicas y metodológicas (Hoidn y Klemenčič, 2021). A partir de la mitad del siglo xx, pensadores de disciplinas como la psicología, la pedagogía y, de forma más reciente, la lingüística aplicada, han contribuido a la definición de los principales conceptos clave que abarca.

Para delimitar la multitud de factores que intervienen en la EACE de la traducción, se presenta la unificación de dos modelos que intentan explicar cómo se constituye y cómo se puede aplicar, respectivamente: 1) el metaanálisis de Bremner (2021) sobre las definiciones del enfoque centrado en el alumno y 2) los cinco principios planteados por Weimer (2013), que discuten cuestiones más tangibles acerca de su implementación en las aulas.

La primera propuesta parte del análisis de 362 artículos científicos relativos a la EACE, de donde el autor extrae seis características del modelo, de mayor a menor prevalencia: 1) la participación activa; 2) la adaptación a las necesidades del alumno; 3) la autonomía; 4) las habilidades

relevantes; 5) la distribución del poder en el aula; y 6) la evaluación formativa (Bremner, 2021). Por otro lado, Weimer (2013) presenta cinco principios con matices imbricados en cada uno de los elementos anteriores: 1) el balance de poder en el aula; 2) la función del contenido; 3) el rol del profesor; 4) la responsabilidad en el aprendizaje; y 5) los propósitos y procesos de la evaluación.

La combinación de ambos modelos podría utilizarse como base para comprender de forma más clara el uso de la EACE en la didáctica de la traducción y permitiría a profesores y a estudiantes utilizarlo como reflexión para analizar sus prácticas áulicas diarias o planear la aplicación futura del modelo en su quehacer académico.

ESTRATEGIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE CENTRADO EN LOS ESTUDIANTES EN LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

En este apartado, se exploran las estrategias que pueden utilizar los docentes de traducción en su práctica para aproximarse a la EACE. En cada subapartado se toman en consideración algunas investigaciones recientes sobre la aplicación de los principios clave del modelo y se incluyen algunas preguntas de reflexión que pueden fungir como guía.

LA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Como punto central de la EACE, la participación activa de los estudiantes es significativa para lograr el resto de los elementos que persigue el modelo. Se refiere a “apostar por el aprendizaje activo en vez del pasivo” (Attard *et al.*, 2010, p. 2), lo que implica involucrar a los estudiantes en diversos tipos de actividades que favorezcan tanto los estilos como las necesidades de aprendizaje de cada uno. De esta forma, conforme la participación se incrementa, los estudiantes podrían aumentar su motivación intrínseca por el contenido de la materia y se favorece un balance

de poder en el que no solo el docente tiene el control de la clase (Gidi Martí y Ortiz Lovillo, 2021).

Como argumentan Bell y Ligo Baker (2019), para promoverla, es necesario que el docente asuma el rol de facilitador en vez del de figura autoritaria que posee todas las respuestas correctas. En su investigación, estos autores sugieren sustituir la dinámica en la que el profesor juzga las traducciones de los estudiantes por otra en la que los propios alumnos ofrecen retroalimentación a los compañeros para, así, fomentar la interacción y la participación activa. Por un lado, el docente debe comprender las necesidades del grupo y planear junto con los alumnos los puntos clave que se deben cubrir en el curso. Por el otro, “debe comprender a los estudiantes en su contexto sociocultural, además de aceptarlos como individuos psicológicamente complejos” (Tudor, 1993, p. 27).

Los resultados fueron positivos e, incluso, algunos estudiantes señalaron que se sintieron menos presionados y con mayor confianza para interactuar en clase (Bell y Ligo Baker, 2019). Si bien se trata de un estudio realizado en un contexto local, permite reflexionar sobre cómo los pequeños cambios en las dinámicas áulicas y el hecho de que el docente dé un paso atrás y consienta la discusión grupal brindan alternativas favorables a los alumnos.

Por otra parte, Thelen (2016) sugiere cuatro tipos de trabajo colaborativo en el aula de traducción basados en un enfoque socioconstructivista del aprendizaje: 1) mediante subgrupos; 2) con un acuerdo grupal; 3) intersemestral y 4) gracias a una simulación laboral. El primero remite a una práctica en el aula donde los estudiantes trabajan de manera individual en una traducción, para después discutir y comparar en grupos pequeños con el resto del grupo. El segundo implica que el texto a traducir se trabaje con la participación de todo el grupo y con el profesor como monitor. El reto es lograr un acuerdo común a través de la argumentación y la comprobación del producto final y es una oportunidad para que todos los miembros del grupo participen de forma activa.

En tercer lugar, el trabajo colaborativo intersemestral requiere de mezclar estudiantes de semestres más avanzados con aquellos que apenas inician su formación. Con esta estrategia, se promueve el andamiaje, “la negociación entre pares, la defensa de las traducciones, el trabajo cooperativo y las habilidades interpersonales” (Thelen, 2016, p. 264). Por último, en la simulación laboral, como su nombre lo indica, los estudiantes asumen roles de clientes, administradores y revisores para presentar una traducción más extensa. Lo anterior permite desarrollar la responsabilidad, así como el trabajo en equipo y la preparación para la vida laboral futura.

Las siguientes preguntas de reflexión permiten comprobar si se está fomentando la participación activa en el aula:

- ¿Estoy dispuesto a dar un paso atrás y aceptar que no poseo todas las respuestas sobre las actividades a realizar en clase?
- ¿Proporcione a mis estudiantes suficientes oportunidades de participar y comentar sobre las traducciones que se realizan en clase y de tarea?
- ¿Utilizo con frecuencia actividades en parejas y en equipos donde se promueva la retroalimentación entre pares?
- ¿Permito que las actividades y proyectos se asemejen a la realidad profesional de los traductores?

EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

En segundo lugar, se presentan las estrategias para llevar a cabo un análisis de necesidades al inicio de los cursos de traducción a fin de contar con información suficiente para determinar cómo será posible apelar a los requerimientos de los alumnos. Este proceso consiste en recolectar información sobre los requerimientos de aprendizaje de un determinado grupo de alumnos (Dean Brown, 2009) y existen diversas vías para lograrlo. Nunan (1998) señala que el docente necesita establecer ciertos

parámetros del curso junto con los estudiantes, por ejemplo: “los criterios y fundamentos para agruparlos, la selección y secuenciación del contenido del curso, la metodología y la duración, intensidad y extensión del curso” (p. 45). Sin embargo, el autor deja en claro que, en el proceso, se deben tener en cuenta también las necesidades subjetivas del alumnado como sus percepciones, expectativas y deseos de aprendizaje (Nunan, 1988). Kelly (2005) sugiere, como mínimo, las siguientes cinco categorías para llevar a cabo el análisis de necesidades orientado a la didáctica de la traducción: “conocimientos previos, características personales, estilos de aprendizaje, expectativas y motivaciones y grado de homogeneidad del grupo” (p. 53).

Kelly (2008) arguye que, a pesar de tomar en cuenta las necesidades globales requeridas en la formación de traductores, “hay que prestar especial atención al contexto institucional y local [ya que] la formación del profesorado en general ha sugerido que cuanto más se aproxime al contexto real del formador, mejor” (p. 115). La autora explica que, en España, los estudiantes identificaron como necesidades primordiales de aprendizaje: temas relacionados con la investigación, los métodos y criterios de evaluación, la organización institucional, entre otros (Kelly, 2008).

De manera similar, Wang (2014) realizó una investigación en Taiwán donde se muestran las sugerencias de los estudiantes sobre el curso de traducción mediante la aplicación de un cuestionario inicial. Los hallazgos revelaron que los alumnos esperan “que los planes de estudios [incluyan] más materiales, actividades de aprendizaje y evaluación auténticos” (Wang, 2014, p. 90), con el fin de simular las condiciones que encontrarán en su práctica profesional. Asimismo, manifestaron que la interacción con compañeros y con docentes es fundamental, por lo que se debe trabajar en grupos pequeños.

Es importante mencionar que el análisis de necesidades puede realizarse de varias maneras, de acuerdo con las posibilidades de cada docente. Por un lado, se puede diseñar un cuestionario que refleje los requerimientos del contexto donde se vaya a trabajar. Este instrumento

puede ser de tipo cuantitativo o cualitativo, según el número de estudiantes, e incluso puede adoptar la forma de un ejercicio que, de manera transparente, proporcione al profesor una valoración inicial del grupo y las capacidades de cada estudiante. Por el otro, se puede utilizar un instrumento ya probado en la enseñanza de lenguas extranjeras (véase, por ejemplo: Long, 2005; Brown, 2009) y adaptarlo a los parámetros que se requieran.

Cualquier alternativa que se decida utilizar debe conducir a conocer con la mayor profundidad posible los atributos de cada estudiante para que el curso logre ser productivo. Las siguientes preguntas de reflexión para el docente pueden guiar el diseño del instrumento de análisis de necesidades:

- ¿Qué esperan los estudiantes del curso de traducción y cómo puedo involucrarlos en la planeación y la ejecución de los contenidos?
- ¿Cuáles fueron sus motivaciones para inscribirse al curso y a qué tipo responden: instrumental o integrativa?
- ¿Qué conocimientos previos poseen los alumnos antes de mi intervención y cómo puedo obtener mayores beneficios para su aprendizaje o andamiaje?
- ¿Cómo se complementan los estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes de mi grupo para trabajar en parejas o en equipos?

LA AUTONOMÍA Y LA RESPONSABILIDAD

El estudio de la autonomía en la educación responde a una serie de consignas que se han establecido desde mediados del siglo xx como una vía de emancipación del alumnado hacia la búsqueda del saber y para favorecer un balance de poder en el aula. Weimer (2013) sostiene que, de forma ideal, “el poder se redistribuye en cantidades proporcionales a las capacidades de los estudiantes para manejarlo” (p. 94), es decir, la EACE no apela a que el docente ceda por completo el control del aprendizaje,

sino a que promueva la independencia académica de los estudiantes al delegar ciertas responsabilidades. Entre ellas, es posible imaginar desde permitir que los alumnos decidan el formato en el que presentarán un proyecto final, hasta acordar la fecha de entrega y la forma de evaluación.

Acto seguido, se puede intuir que los estudiantes podrían desarrollar, de forma progresiva, un sentido de responsabilidad que los conduciría a la autonomía. Este concepto se puede definir como:

La competencia para desarrollarse como participante autodeterminado, socialmente responsable y con conciencia crítica en (y más allá de) los entornos educativos, dentro de una visión de la educación como empoderamiento (inter)personal y transformación social² (Jiménez Raya *et al.*, 2017, p. 17).

Estos autores señalan que es necesario ver la educación como un proceso trascendental, en donde los alumnos y los profesores rompen con las concepciones tradicionales y transmisivas. Resaltan también la proactividad de todos los involucrados en favor de la independencia académica, que permita asumir a cada uno el rol que le corresponde.

Es importante aclarar que se apuesta por que el docente sea el principal promotor de esta cualidad (Weimer, 2013), contrario a lo que se podría imaginar sobre abandonar al estudiante y permitir que haga su voluntad con los medios que tenga disponibles. Kelly (2005) argumenta que, en materia de formación de traductores, lo ideal es recurrir a métodos y a enfoques participativos en el aula, lo que paulatinamente conducirá a fortalecer la autonomía y la responsabilidad. Dos de los más socorridos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras son el enfoque basado en tareas y el enfoque basado en proyectos, ya que

2 Traducción propia. Cita original: "The competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation".

ambos permiten acentuar la participación y la autenticidad de las actividades que se diseñan para los cursos.

No obstante, el profesorado aún requiere de capacitación constante en el uso de los distintos enfoques y en su aplicación en las aulas. Más aún, existe la creencia de que promover la autonomía en los estudiantes puede conducir al caos; esto es, en parte, cierto si no se realiza una transición adecuada. Por ende, se trata de un proceso de asimilación tanto para el docente como para los alumnos. Investigadores alrededor del mundo buscan averiguar qué características de los docentes guían a los alumnos a ser autónomos y autodeterminados. Abajo se exponen algunos casos de interés relacionados con la formación de traductores.

Fang y Morris (2021) encuestaron a profesores de traducción en el Reino Unido para sondear si promovían la autonomía en sus aulas; las preguntas giraron en torno a tres categorías principales: elección, control y responsabilidad. Es de destacar que, respecto al primer punto, los docentes “ofrecen a los estudiantes más posibilidades [respecto a] recursos y tecnologías de traducción [mientras que] proporcionan menos opciones a la hora de codecidir el plan de estudios de traducción, los objetivos profesionales especializados y los materiales didácticos” (Fang y Morris, 2021, p. 54). En segunda instancia, el estudio mostró que la mayoría de los participantes consideraron que el control de los contenidos, evaluaciones y características de las traducciones se mantiene compartido entre docente y estudiantes. Sin embargo, se enfatiza la necesidad de impulsar la autoevaluación y la reflexión mediante diarios. En tercer lugar, como se puede intuir, los docentes indicaron que entre más se permita delegar el control de las actividades y estrategias a los docentes, se percibe una mayor responsabilidad y, por ende, autonomía.

Otro estudio de interés involucra las herramientas tecnológicas y el *blended learning*, es decir, una combinación entre clases presenciales, virtuales y un repositorio de materiales en la nube. Chen (2022) sostiene que la creación de una comunidad mediante este modelo híbrido “[fomenta] la autonomía de aprendizaje de los alumnos, ya que les resulta

más fácil reflexionar sobre sus prácticas [...] planteando preguntas, intercambiando ideas y perfeccionando sus conocimientos con la ayuda de [los compañeros], tanto en línea como fuera” (p. 12354). Asimismo, el autor argumenta que, dada la heterogeneidad de estilos de aprendizaje y motivaciones que ocurre en los grupos de traducción, es necesario ofrecer un amplio repositorio de recursos con el fin de que cada estudiante cuente con insumos suficientes para satisfacer sus necesidades.

Como se puede apreciar, las estrategias para fomentar la autonomía estudiantil son congruentes con la realización del análisis de las necesidades y con otorgar a los alumnos la libertad de trabajar en distintas configuraciones, entre otros factores. Se plantean las siguientes preguntas de reflexión:

- ¿En qué aspectos del curso de traducción (planeación/presentación de temas, métodos y rúbricas de evaluación, etc.) permito que participen los estudiantes en la toma de decisiones?
- ¿Qué tipo y cantidad de recursos proporciono como guía o ejemplo a los alumnos a manera de repositorio permanente?
- ¿Qué estrategias de autoevaluación y reflexión llevo a cabo y con qué periodicidad?

Ya en este punto, el lector ha podido percibir la interconectividad de los factores que conducen a la EACE. Ahora es el turno de la evaluación formativa, que funciona como complemento de los elementos anteriores.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La EACE no favorece la evaluación sumativa, donde los estudiantes reciben calificaciones numéricas al final de un periodo de trabajo, ya sea mediante pruebas estandarizadas o bajo los criterios exclusivos del docente. En cambio, la evaluación formativa se compone de “cualquier calificación, corrección o comentario que proporcione a los alumnos infor-

mación sobre su aprendizaje precisamente para ayudarles a aprender más o mejor” (Kelly, 2005, p. 133). Galán Mañas y Hurtado Albir (2015) sostienen que, aunque la traducción de textos es “el instrumento de evaluación más utilizado [...] no ofrece información suficiente sobre el alcance de la competencia traductora del alumno” (p. 70). En cambio, sugieren el uso de instrumentos variados: cuestionarios de autoevaluación, diarios reflexivos, reportes, grabaciones sobre el proceso de la traducción, los portafolios de evidencias, entre otros. Es importante mencionar que la retroalimentación puede provenir tanto del profesor como de los compañeros y de otros agentes externos.

Un estudio reciente ilustra adecuadamente este fenómeno. Nikolaeva y Korol (2021) llevaron a cabo una investigación donde se ofrecían diferentes tipos de retroalimentación a grupos de estudiantes a lo largo de un módulo de traducción. En uno de los grupos, los alumnos revisaron las correcciones del profesor sobre el texto objetivo y procedían a realizar las correcciones pertinentes, mientras que en un segundo grupo se les consignaba a acompañar el texto corregido con una reflexión sobre los comentarios del docente. Los resultados mostraron que los alumnos que incluyeron el reporte autorreflexivo entregaron una mejor versión final del texto objetivo.

Otro estudio de interés fue realizado por Mohammed (2021), donde se muestra que los estudiantes percibieron incrementos en su autonomía y su responsabilidad al llevar a cabo autoevaluaciones de sus traducciones y críticas constructivas hacia las de los compañeros de clase. De manera similar a los beneficios que otorga la participación activa, Mohammed (2021) reporta que “implicar a los alumnos en la evaluación de su propio trabajo ha aumentado su autoconfianza [...] pensamiento crítico [y] les ha motivado para producir mejores traducciones y aplicar [esas estrategias] en sus lugares de trabajo” (p. 478).

Para dar aún mayor flexibilidad y autonomía a los estudiantes, Kelly (2005) propone la creación de portafolios de evidencias como la principal fuente de evaluación formativa. Al permitir que los alumnos selec-

cionen diversos tipos de textos para traducir, a la par se fomenta su responsabilidad y su autonomía. El profesor puede permanecer como guía para corroborar que los textos elegidos se apeguen a los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan de estudios.

Las siguientes preguntas de reflexión son de utilidad para fortalecer el uso de la evaluación formativa en el aula:

- ¿Permito que mis estudiantes seleccionen los textos que se van a traducir en el curso?
- ¿Ofrezco retroalimentación oportuna de las traducciones que se asignan en clase o en el portafolios de evidencias?
- ¿Qué tipo de organización utilizo y con qué frecuencia: trabajo en pares/equipos, discusiones grupales?
- ¿Con qué frecuencia realizo notas sobre el desempeño de los estudiantes, dentro o fuera del aula?

PROPUESTAS, DESAFÍOS Y REFLEXIONES FINALES

Para finalizar, se presenta una propuesta que abona a la percepción metodológica del uso de la EACE en la didáctica de la traducción. Más adelante, se discuten las posibles limitaciones de las que aún adolece el modelo, sobre todo en ciertos contextos geográficos, y que podrían obstaculizar su aplicación. Por último, se ofrecen algunas reflexiones finales y recomendaciones para futuros estudios.

Si bien son numerosos los factores que interceden en la implementación de la EACE y resultan abrumadores para quien recién los estudia, también es verdad que varios de ellos se encuentran íntimamente ligados e incluso se traslapan entre sí. Partiendo de los modelos iniciales de Bremner (2021) y de Weimer (2013), se puede discernir que ciertos factores fungen como *resultado* de otros y viceversa; es decir, sería complicado lograr la autonomía estudiantil sin promover la participación activa o sin tener en claro las necesidades de cada alumno. Por lo tanto,

se plantea categorizar los elementos en dos tipos: de proceso (análisis de necesidades, función de los contenidos, participación activa, balance de poder en el aula) y de resultado (autonomía académica, desarrollo del pensamiento crítico y motivación intrínseca).

Esta manera de ver los factores de la EACE puede permitir una unificación –sin caer en la simplificación excesiva– que resulte en un modelo disponible a manera de *checklist* para docentes que busquen ponerlo en práctica paso a paso. En la figura 1 se propone esta unión con la consigna de conducir a los estudiantes hacia la autonomía y hacia la motivación intrínseca:

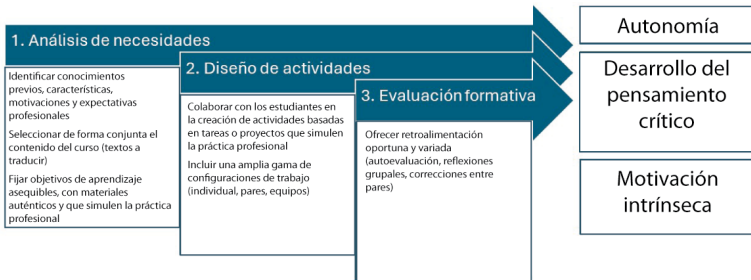


FIGURA 1. Guía simplificada para aplicar la EACE en la formación de traductores.

NOTA: elaboración propia, con base en Bremner (2021), Kelly (2005) y Weimer (2013).

Esta guía no pretende sustituir las minuciosidades de cada elemento que la compone, sino fungir como punto de partida para propiciar ciertos cambios en la práctica docente de la formación de traductores.

Por otro lado, se debe analizar la viabilidad de la EACE en el contexto mexicano. Es importante señalar que, debido a la escasez de estudios sobre el modelo en México, las críticas sobre el éxito de su implementación permanecen a nivel teórico. Por ejemplo, Schweisfurth (2013), después de analizar la situación en más de 20 países de ingresos bajos y medios alrededor del mundo (México no estuvo incluido), sostiene que la EACE es más bien un modelo que se implementa por razones políticas, sin realizar ningún tipo de estudios de viabilidad en este tipo

de contextos. La autora enfatiza que “las pedagogías que no están en armonía con el contexto cultural [donde se aplican] están destinadas a enfrentar dificultades de implementación” (Schweisfurth, 2013, p. 69).

En suma, la popularidad y los beneficios que ofrece la EACE a los estudiantes y a los profesores, al menos en un nivel teórico, es indiscutible. Aun cuando el debate en torno a su viabilidad en algunos contextos continúa vigente, no es motivo suficiente para soslayarlo sino para considerarlo como una alternativa educativa robusta para aminorar los efectos negativos que podrían ocasionar las pedagogías transmisivas. Sin duda, hay una extensa necesidad para continuar investigando al respecto, tanto en la didáctica de la traducción como en cualquier otra disciplina que requiera de un punto de vista constructivista y humanista que brinde resultados favorables a la educación en general.

BIBLIOGRAFÍA

- ATTARD, Angele, Emma Di Iorio, Koen Geven y Robert Santa (2010). *Student-Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*. European Students' Union.
- BELL, Lucy y Simon Lygo Baker (2019). Student-centred learning: a small-scale study of a peer-learning experience in undergraduate translation classes, *The Language Learning Journal*, 47(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1278030>
- BREMNER, Nicholas (2021). Learner-centeredness. *ELT Journal*, 75(2), 213-215. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab002>
- CHEN, Juan (2022). Effectiveness of blended learning to develop learner autonomy in a Chinese university translation course. *Education and Information Technologies*, 27(9), 12337-12361. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11125-1>
- DEAN BROWN, James (2009). Foreign and Second Language Needs Analysis. En Michael Long y Catherine Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 269-293). Wiley-Blackwell.

- FANG, Xiaoqing y Philip Morris (2021). Cultivation of Student Translator Autonomy in UK Higher Education. *English Language Teaching*, 14(5), 41-57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296823.pdf>
- GALÁN MAÑAS, Anabel y Amparo Hurtado Albir (2015). Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), 63-82. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2015.1010358>
- GIDI MARTÍ, Daniel Jacobo y María del Pilar Ortiz Lovillo (2022). La participación activa como factor clave para el aprendizaje centrado en el estudiante de inglés en modalidad virtual. *Ciex Journal*, 1(15), 55-64. <https://journal.ciex.edu.mx/index.php/cj/article/view/144>
- GÓMEZ COLLADO, Martha (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa*, 17(74), 143-163. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>
- HENSON, Kenneth (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education*, 124(1), 5-16. <https://research.ebsco.com/c/isdsz3/viewer/html/qhi6j6pnjv>
- HOIDN, S. y M. Klemenčič (2021). Introduction. En S. Hoidn y M. Klemenčič (eds.), *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (pp. 1-13). Routledge.
- HOIDN, Sabine y Kurt Reusser (2021). Foundations of student-centered learning and teaching. En Sabine Hoidn y Manja Klemenčič (eds.), *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (pp. 17-46). Routledge.
- JIMÉNEZ RAYA, Manuel, Terry Lamb y Flávia Vieira (2017). *Mapping autonomy in language education. A framework for learner and teacher development*. Peter Lang.
- KELLY, Dorothy (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Routledge.
- KELLY, Dorothy (2008). Training the trainers: towards a description of translator trainer competence and training needs analysis. *TTR*, 21(1), 99-125. <https://doi.org/10.7202/029688ar>

- KIRALY, Donald (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. Kent State University Press.
- KIRALY, Donald (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Routledge.
- LAZO, Rosa y Monique Zachary (2007). La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante. *Onomázein*, (17), 173-181. <https://revistachilenaderecho.uc.cl/index.php/onom/article/download/31933/41157>
- LÉVANO CASTRO, Sofía (2020). Pensamiento crítico y adquisición de la competencia estratégica en estudiantes de traducción. *Educación*, 29(56), 73-94. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.004>
- LIBREROS CORTEZ, Héctor y María del Pilar Ortiz Lovillo (2021). La formación en traducción en México: documentación y análisis de los programas de estudio. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, (11), 85-104. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.v1i11.12105>
- LONG, Michael (2005). Overview: A rationale for needs analysis and needs analysis research. En M. Long (ed.), *Second language needs analysis* (pp. 1-16). Cambridge University Press.
- MOHAMMED, Tawffeeq (2021). Formative self, peer and teacher assessments in the translation classroom. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 48(4). <https://archives.ju.edu.jo/index.php/hum/article/view/110825/12571>
- NIKOLAEVA, Sofiya y Tetiana Korol (2021). Formative assessment in the translation classroom: Closing a feedback loop. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 738-746. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21274>
- NOELS, Kimberly, Nigel Lou, Dayuma Vargas Lascano, Katheryn Chaffee, Ali Dincer, Yin Zhang y Xijia Zhang (2020). Self-determination and motivated engagement in language learning. En Martin Lamb, Kata Cziser, Alastair Henry y Stephen Ryan, *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 95-115). Springer International Publishing.
- NORD, Christiane (2014). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. Routledge.

- NUNAN, David (1998). *The learner-centred curriculum*. Cambridge University Press.
- SCHWEISFURTH, Michele (2013). *Learner-centred education in international perspective: Whose pedagogy for whose development?* Routledge.
- THELEN, Marcel (2016). Collaborative translation in translator training. *Konińskie Studia Językowe*, 4(3), 253-269. <https://doi.org/10.30438/ksj.2016.4.3.2>
- TUDOR, Ian (1993). Teacher roles in the learner-centred classroom. *ELT Journal*, 47(1), 22-31. <https://doi.org/10.1093/elt/47.1.22>
- WANG, Hui-chuan (2014). An analysis of EFL learners' needs for student-centred translation course design. *Study in English Language Teaching*, 2(1), 76-94. <https://core.ac.uk/download/pdf/268085189.pdf>
- WEIMER, Maryellen (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. 2a. ed., John Wiley & Sons.

LA INTERPRETACIÓN COMUNAL EN LA LENGUA CHINANTECA EN LAS ASAMBLEAS COMUNITARIAS DEL EJIDO OZUMACÍN

CRISTINA VICTORIA KLEINERT¹

ROBERTO CARLOS PACHECO ANGULO²

INTRODUCCIÓN

EL PROPÓSITO DE ESTE TRABAJO ES MOSTRAR la estrategia que se utiliza para la formación de intérpretes de lenguas indígenas mexicanas en la Maestría en Traducción e Interpretación de Lenguas Indígenas (MTILI) ofrecida por la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Este programa de posgrado es único en América Latina y constituye un espacio de formación para intérpretes de lenguas indígenas donde se reciben estudiantes de posgrado bilingües de español y alguna lengua indígena que hasta ahora han sido nombradas como lenguas indígenas nacionales. El objetivo de la MTILI es

Formar Maestros y Maestras en Traducción e Interpretación de Lenguas Indígenas dentro de una visión crítica en los servicios públicos a través del desarrollo de competencias para lograr una práctica profesional pertinente al contexto de diversidad lingüística y cultural, posibilitando la intervención mediante los distintos tipos, niveles y modalidades de la translación.³

1 Universidad Veracruzana.

2 CIESAS-CDMX.

3 <https://idiomas.uabjo.mx/mtili-objetivo-general>

Las y los estudiantes cursan un programa que fue diseñado por académicas y académicos de la UABJO, de la Universidad Johannes Gutenberg Mainz (UJG) y del Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción A. C. (Cepiadet), el cual fue aprobado en 2018. Los datos que analizamos en este capítulo provienen de uno de los estudiantes de la primera generación, y se recuperaron durante los semestres febrero-julio de 2022 y agosto de 2022-enero de 2023.

Para los cursos de Interpretación Intermedia e Interpretación Avanzada (2022-2023) se trabajó con bitácoras COL (Comprensión Ordenada del Lenguaje), con el fin de generar evidencias de desempeño, ya que en el grupo no había pares lingüísticos para realizar las prácticas de interpretación en el aula. Siguiendo la propuesta de la docente, se acordó trabajar de manera individual con materiales y estrategias diversas, y realizar las bitácoras por cada práctica, de manera que se generaran evidencias para ser compartidas, discutidas, comentadas y retroalimentadas por todas las personas presentes en las sesiones de clase semanal. Entre las situaciones de interpretación que aportaron las y los estudiantes, hubo videos de juicios disponibles en internet, prácticas auténticas en audiencias a las que se les invitaba, prácticas en sus comunidades de origen donde acompañaban a algún familiar o a personas de la comunidad a realizar trámites ante instancias públicas o visitas médicas, por nombrar las más comunes.

De manera tradicional los cursos de formación de intérpretes se llevan a cabo en grupos con la misma combinación de pares lingüísticos; sin embargo, en un contexto de megadiversidad lingüística como México, con 364 variantes, 68 agrupaciones lingüísticas derivadas de 11 familias lingüísticas (Inali, 2009), con una población hablante reducida, no resulta viable. Por lo anterior, las formaciones de intérpretes para el acceso a los servicios públicos se han realizado casi exclusivamente de manera multilingüe (Kleinert, 2016; Kleinert y Stallaert, 2018; Kleinert, Núñez Borja y Stallaert, 2019), es decir, con presencia de diversas combinaciones lingüísticas en el aula. Por supuesto, esto presenta retos que hemos tratado de atender de manera innovadora.

Nos interesa, además, reflexionar sobre otras maneras de realizar interpretación. En México, según el último censo, había 144 394 hablantes del chinanteco (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). En este capítulo nos centraremos en la práctica que realizó un estudiante hablante de *ju³jmi²* [huɫ.'hmĩ:ɫ] chinanteco de Ozumacín; «jumi dsa mojai» chinanteco del sureste alto (Inali, 2008), en las asambleas comunitarias del ejido agrario Ozumacín, con cabecera en San Pedro Ozumacín, Ayotzintepec, Oaxaca, México y en la misma comunidad.

Para analizar las prácticas, puesto que la traducción oral y escrita “es un fenómeno social porque se desarrolla en sociedad, se aprende en sociedad y se ejerce en sociedad” (Monzó Nebot, 2024, p. 45), retomamos los conceptos básicos de la comunalidad que son los que impregnan y rigen la práctica de casi cualquier aspecto de la vida en contextos comunitarios.

Por lo consiguiente, nos interesa explicar el contexto lingüístico cultural y geográfico donde se realizaron las prácticas de interpretación, así como el sistema de justicia que rige en la comunidad para, posteriormente, analizar las bitácoras que se registraron de dichas prácticas.

SAN PEDRO OZUMACÍN, AYOTZINTEPEC, OAXACA, MÉXICO

Ozumacín, que en chinanteco se conoce como *Je³jwĩ⁵¹² Ma2jĩ³* [heɫ.'hwi:ɫ ɭɫ # maɫ.'hi:ɫ], pertenece al municipio de Ayotzintepec, distrito de Tuxtepec, estado de Oaxaca, México. Según el censo más reciente, Ozumacín cuenta con un total de 1 662 habitantes (INEGI, 2020). La experiencia de interpretación lingüística se enfoca en *ju³jmi²* [huɫ.'hmĩ:ɫ] por su autodenominación, la variante lingüística que se habla en San Pedro Ozumacín. La misma variante dialectal se habla en las comunidades de Ayotzintepec, Monte Mario, Santiago Progreso y Rancho El Estudiante. La gran mayoría de los habitantes de Ozumacín hablan el chinanteco y los habitantes mayores de 70 años son monolingües en chinanteco, mientras que una pequeña parte de las nuevas generaciones son monolingües en español.

San Pedro Ozumacín es una comunidad ubicada en el municipio de Ayotzintepec, en la región de Tuxtepec, del estado de Oaxaca, México. Este asentamiento forma parte de la región chinanteca, una zona que destaca por su diversidad cultural y lingüística. Los habitantes de San Pedro Ozumacín, predominantemente de origen chinanteco, mantienen una rica herencia cultural que se manifiesta en sus tradiciones, sus costumbres y su lengua. La comunidad se caracteriza por una organización social basada en estructuras comunitarias tradicionales, donde la participación en la asamblea, festividades y rituales juega un papel crucial en la cohesión social y en la transmisión de conocimientos culturales.

Geográficamente, San Pedro Ozumacín está situado en una región montañosa, lo que influye significativamente en sus prácticas agrícolas y en su forma de vida. La producción de cultivos como maíz y café es fundamental para la economía local, aunque, en los últimos tiempos, la creciente crianza de ganado bovino es notoria. Por otro lado, la ubicación en terrenos montañosos presenta desafíos tanto en términos de infraestructura como de accesibilidad. A pesar de estos obstáculos, la comunidad ha logrado mantener su identidad cultural y fortalecer su cohesión social mediante iniciativas que buscan el desarrollo sostenible y la preservación de sus tradiciones ancestrales. La interacción entre sus sistemas de gobierno tradicional y las estructuras administrativas modernas refleja una integración única de prácticas antiguas con las demandas contemporáneas.

En relación con los espacios de uso de la lengua chinanteca en Ozumacín, los hablantes emplean el chinanteco en diversos ámbitos de la vida cotidiana como tequios, asambleas comunitarias, fiestas patronales, anuncios de carácter social (pérdida de un animal, aviso de la autoridad, llamada de atención pública), comercio, impartición de justicia, pedida de mano, boda, así como en las actividades agrícolas y productivas. En esos espacios no existen burlas o estigmas al hablar el chinanteco; es decir, entre los hablantes nadie discrimina a nadie por hacer uso del chinanteco. En otros espacios aún se presentan ese tipo de expresiones discriminatorias.

En Ozumacín las personas adquieren la lengua chinanteca como lengua materna o la desarrollan como segunda lengua. La comunicación en chinanteco es mayormente oral: se lee y se escribe en español, ya que en las escuelas se alfabetiza en español. Lo mismo sucede en el resto de este país, donde históricamente las políticas lingüísticas no contribuyeron al fortalecimiento de las lenguas indígenas. Por lo consiguiente, la lectura y la escritura de los anuncios publicitarios, los nombres de las tiendas, las cartas, los mensajes de texto en dispositivos como los celulares, las actas de acuerdos de las asambleas de cualquier índole y en la administración pública, las listas de los ciudadanos, el registro de las cooperaciones, el corte de caja, los citatorios, los convenios de solución que hacen las autoridades después de impartir justicia cuando existen problemas entre la ciudadanía de la comunidad, así como los certificados agrarios, todo ello se redacta en español. A pesar de que en las asambleas comunitarias el consenso, el cuchicheo y la toma de acuerdos se realizan en chinanteco, los documentos están escritos en español.

En San Pedro Ozumacín, como “en 417 municipios oaxaqueños, rige un Sistema Normativo Interno Asambleario, lo que implica que ocho mil de las diez mil comunidades se rigen mediante Sistemas Normativos Internos” (Martínez, 2023, pp. 21-22). Esto significa que el sistema de impartición de justicia comunal sigue un modelo tradicional que refleja la organización social y cultural de la comunidad. Estos sistemas diversos, conocidos como “justicia comunal” o “sistema de justicia indígena”, se basan en normas y prácticas ancestrales que han sido adaptadas para resolver disputas y mantener el orden dentro de la comunidad.

El sistema de justicia comunal en San Pedro Ozumacín se caracteriza por la participación activa de líderes comunitarios y de miembros de la comunidad en la resolución de conflictos. Los líderes comunitarios, que pueden incluir autoridades como el “agente municipal” o las autoridades comunitarias como “el juzgado”, desempeñan un papel crucial en la administración e impartición de justicia. Estos líderes son seleccionados por la comunidad en una asamblea comunitaria y actúan

basándose en un profundo conocimiento de las normas tradicionales y del contexto cultural de la comunidad.

Este sistema se distingue por su enfoque en la resolución de conflictos de manera restaurativa, buscando la conciliación y la reparación del daño en lugar de la imposición de castigos severos. Las sanciones suelen estar orientadas a la reintegración de la persona infractora en la comunidad, fomentando la armonía y la cohesión social. Además, la justicia comunal tiende a incorporar elementos de mediación y de diálogo, lo que facilita la resolución de conflictos de una manera que es aceptada y respetada por los miembros de la comunidad. Este enfoque refleja una comprensión holística de la justicia, que integra valores culturales y sociales específicos de la comunidad chinanteca.

En el siguiente apartado se describe la organización y la función que cumple la asamblea, así como las autoridades ejidales-administrativas-comunitarias en la comunidad de San Pedro Ozumacín.

ORGANIZACIÓN DE LA ASAMBLEA, MÁXIMO ÓRGANO DE DECISIÓN

En una asamblea chinanteca, como en otras comunidades indígenas de Oaxaca, los cargos y los roles están estructurados para facilitar la toma de decisiones y el funcionamiento del sistema de justicia comunal, así como para gestionar diversos aspectos de la vida comunitaria. Aunque los nombres y funciones específicas pueden variar entre comunidades, algunos de los cargos más comunes en una asamblea chinanteca incluyen:

1. Comisariado Ejidal: es el órgano encargado de la ejecución de los acuerdos de la asamblea, así como de la representación y la gestión administrativa del ejido (Cámara de Diputados, art. 32).
2. Agente Municipal: representante principal de la comunidad ante las autoridades externas y encargado de la administración local. Tiene un papel central en la organización de la comunidad (el

- respeto a las normas) y en la supervisión de los asuntos administrativos y ceremoniales. Su elección está vinculada a la asamblea general comunitaria.
3. Consejo de Ancianos o Sabios: este grupo de líderes tradicionales, compuesto por ancianos respetados en la comunidad y con amplia trayectoria de servicios comunitarios, tiene la responsabilidad de proporcionar orientación y tomar decisiones basadas en la sabiduría ancestral. Su conocimiento profundo de las costumbres y normas locales es fundamental para la resolución de disputas y para el mantenimiento de la justicia y la convivencia comunitarias.
 4. Juzgado Municipal: es el responsable de mediar y de resolver conflictos que surgen dentro de la comunidad. Actúa basándose en las normas tradicionales, buscando soluciones que promuevan la reconciliación y la cohesión social. Además, es el responsable de coordinar las actividades culturales de la comunidad con el consejo de ancianos; por ejemplo, las ceremonias de pedimento por el bienestar de la comunidad, solo por citar un ejemplo.
 5. Secretario: este cargo implica la responsabilidad de llevar registros y actas de las asambleas comunitarias. Es crucial para asegurar la transparencia y la continuidad en la gestión comunitaria. En nuestro caso, el secretario además funge como intérprete del chinanteco al español y viceversa. También es el responsable de atender a las personas de edad adulta con sus trámites para los programas sociales; por ejemplo, pensión Bienestar.
 6. Tesorero: el tesorero se encarga de la administración de los recursos financieros y materiales de la comunidad, asegurando que se utilicen de acuerdo con las decisiones tomadas por la asamblea, en beneficio del bien común.

Cada uno de estos cargos supone un papel específico en la estructura organizativa y en la toma de decisiones dentro de la comunidad, contri-

buyendo a la gestión eficaz de los asuntos locales y al mantenimiento de las tradiciones y las normas culturales.

Es importante recalcar que la asamblea comunitaria es el centro y el núcleo de la vida comunal y el espacio donde se toman las decisiones comunitarias; por lo tanto, es un espacio que funciona con reglas, lógicas y razonamientos que no se corresponden, por ejemplo, con un razonamiento individualista, capitalista y neoliberal (cfr. Martínez Luna, 2023). Las decisiones que se toman en la asamblea siempre obedecen a un horizonte comunitario, y responden a normas y criterios decididos en la asamblea en vez de obedecer a intereses individuales. Lo importante y decisivo son los acuerdos y no tanto las leyes, que se entienden como “textos muertos o intemporales” (p. 33). Esto es crucial a la hora de analizar los aprendizajes y el papel del intérprete en este contexto, sin perder de vista que se trata de prácticas auténticas realizadas durante los últimos semestres de la maestría y que fueron registradas con fines educativos o de formación. Sin embargo, cabe mencionar que los cuestionamientos en cuanto al reconocimiento de las y los intérpretes de lenguas indígenas que se otorga desde instancias gubernamentales y en cuanto al papel que desempeñan han sido tema de debate desde hace décadas. En el siguiente apartado se describen y se analizan las experiencias de interpretación en las asambleas comunitarias y en otros ámbitos de la vida en la comunidad por parte del estudiante intérprete.

Recordemos que la variedad y la flexibilidad de papeles que desempeña una o un intérprete en el ámbito de la justicia es enorme (cfr. Kleinert, 2019). A continuación vamos a analizar un contexto que hasta ahora no hemos encontrado en la literatura: el papel de la interpretación en el ámbito de la impartición de justicia en asambleas comunales. Este tema no ha sido estudiado como tal y obedece a situaciones de corte intercultural donde, además, participan sistemas normativos correspondientes a la organización plurijurídica del Estado mexicano. En Oaxaca esta situación es especialmente relevante, dada su organización.

APRENDIZAJES DESDE LAS PRÁCTICAS DE INTERPRETACIÓN COMUNALES

Los cursos de Interpretación intermedia y avanzada se ubican en los últimos semestres de la maestría y el objetivo es llevar a la práctica los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se han trabajado en todo el programa, los aprendizajes que pudo obtener el estudiante que tuvo la oportunidad de fungir como intérprete en la asamblea de su comunidad de origen, Ozumacín, así como realizar interpretación en el ámbito médico y dar apoyo a otras personas de la comunidad para trámites variados.

El intérprete –así lo nombramos porque a pesar de que es estudiante de maestría ya funge como tal en situaciones comunicativas de interpretación auténticas– realizó su trabajo en la comunidad y, a través de la metacognición a la que invitan las bitácoras, registra aprendizajes como este:

Como miembro de la comunidad no debo de omitir información que dañe los intereses del pueblo; es decir, como intérprete no debo de dejar que se cometan actos de injusticia hacia mi pueblo; entonces, el papel del intérprete no solo es pasar la información en esta circunstancia, sino que va más allá: se vuelve mediador (comunicación personal, 13 de marzo de 2022).

Esta reflexión está estrechamente ligada con el razonamiento de comunidad, de tener en el horizonte una lógica que obedece a otros parámetros tal como Martínez Luna (2023) propone, donde la comunidad es la que rige, no la individualidad. De acuerdo con este razonamiento, el intérprete está consciente de su encomienda, de su misión, que está estrechamente ligada a la comunidad y donde la justicia es el fin, no el cumplimiento del derecho o de las leyes, donde nos consta que en ocasiones se cumple con la ley y se cometen injusticias, y que sería la lógica del razonamiento, donde el individuo fuera el centro.

Me sentí muy contento con lo que hice, sé que puse en práctica lo que he aprendido en la maestría en relación a las competencias de un intérprete, y comprender más sobre el intérprete comunitario desde otro paradigma, en las comunidades indígenas (comunicación personal, 13 de marzo de 2022).

Como vemos, no se desechan los aprendizajes adquiridos y practicados desde la lógica que suele obedecer a los códigos deontológicos habituales en países coloniales hegemónicos, sino que se resignifican y cobran otros significados desde otros paradigmas y otras epistemes.

Es interesante observar cómo el intérprete, con el paso del tiempo y el número de prácticas, está consciente de que en las clases de interpretación iniciales se le formó desde los paradigmas clásicos de la interpretación, donde la o el intérprete no agrega información, cuestión que está estrictamente nombrada en los códigos deontológicos de las y los intérpretes judiciales. Por ejemplo: “El intérprete o traductor realizará una interpretación o traducción leal y completa, sin alterar, omitir o añadir nada a lo que se declare o escriba en la medida de lo posible” (Asociación Profesional de Intérpretes y Traductores Judiciales y Jurados [APTJ], 2010).

Hoy sí le di la voz a la asamblea, es decir, comunicar la información de manera puntual y sin agregados míos, además de hacer una interpretación simultánea que fue un reto, el centrar la atención y a la vez comunicar la información (comunicación personal, 21 de septiembre de 2022).

Por otro lado, observamos cómo en el ámbito médico, por ejemplo, el intérprete ejerce su agencia, y su papel va mucho más allá de ser estrictamente la voz de la otra persona, tal como propone, por ejemplo, Hale (2010), preguntando cosas que la paciente no formula: “Aunque la paciente no manifestó las dudas, pero consideré hacer las preguntas para la mejora de la paciente; por ejemplo, la médica dijo: ‘qué bueno que pre-

guntaste eso” (comunicación personal, 11 de mayo de 2022). Tal como se ha planteado en otros textos (Kleinert, Monzó Nebot y Tasa Fuster, 2024), la interpretación en combinaciones lingüísticas que incluyen una lengua indígena u originaria y una lengua hegemónica como el español es una herramienta para proteger derechos, derechos humanos como el derecho a la justicia y a la salud, por nombrar los dos más importantes. Pero en el caso que nos ocupa no cualquier interpretación, sino una que respete y esté de acuerdo con los razonamientos de la comunidad.

BILINGÜISMO NO EQUILIBRADO

A partir del análisis de las prácticas confirmamos una vez más que los elementos del par lingüístico no están en igualdad de condiciones. La matriz colonial donde lo escrito queda asentado en la lengua “de poder” continúa vigente, aún en las comunidades más resilientes. Las lenguas que están siendo interpretadas, el chinanteco y el español, constantemente se tienen que balancear y, en las asambleas, se convierten en una herramienta que obedece a quien tiene la autoridad, que desde el razonamiento comunal no se nombra como poder, ya que se indica que “Lo político lo realizamos entre todos, no existe ni construimos el poder, sino la autoridad [] Nos une, el territorio, la decisión, la labor común, la fiesta” (Martínez Luna, 2023, p. 145). Lo político desde el espacio comunal sucede entre dos lenguas, pero queda asentado por escrito siempre en español.

El presidente municipal se expresó en la lengua chinanteca, mientras que los integrantes del cabildo en español y las personas de mi comunidad la desarrollan en la lengua chinanteca, esto significa que sus participaciones son en la lengua chinanteca, aunque en el acta de acuerdo se registra en el español (comunicación personal, 12 de marzo de 2022).

El intérprete tiene la conciencia de esta desigualdad que se gesta desde la escuela: “lo ideal es plasmar la información en la lengua chinanteca;

sin embargo, las personas no están familiarizadas con la lectura y escritura en dicha lengua, ya que su formación académica [fue] ha sido en la lengua dominante” (comunicación personal, 12 de septiembre de 2022). Se continúa alfabetizando en español a infantes hablantes de una lengua indígena mexicana, a pesar de más de veinte años de vigencia de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), donde se indica que se debe “VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate” (LGDLP, 2003, art. 13). Esto es un ejemplo claro de las violencias a las que han estado sometidas las comunidades indígenas a consecuencia de políticas lingüísticas lingüicidas en México, donde se buscó siempre impulsar el monolingüismo del español.

PRÁCTICAS DE INTERPRETACIÓN COMUNAL

Creemos que este tipo de interpretación puede nombrarse como otra modalidad de interpretación, ya que obedece a otros razonamientos que están de acuerdo con las reglas, exigencias y necesidades de las comunidades indígenas, de la comunalidad, y que, por lo tanto, deberá regirse por su propio código de conducta, deontológico y de razonamiento. A esta práctica la nombramos interpretación comunal o interpretación desde un razonamiento comunal. Veamos a continuación algunas características que nos ayudan a definirla.

Se observa que, desde el nombramiento de la persona intérprete, se trata de una práctica que obedece a otros parámetros donde, por ejemplo, la certificación o acreditación proveniente de organismos externos no es el primer requisito.

Los asistentes me propusieron, pero el representante ejidal mencionó que no soy ejidatario, no tengo el reconocimiento oficial. Pero que me nombraran, ya que puedo ayudar a escribir o explicar sobre un oficio cuando se

necesita. Entonces alguien de la reunión dijo: “Entonces que sea ‘el que voltear la palabra’, el asesor pues”. Los presentes dijeron: “Que sea el que acompañe a las personas y que hable cuando los demás no puedan o les explique sobre algo en chinanteco a los delegados” (comunicación personal, 6 de septiembre de 2022).

En este momento vemos que desde la asamblea se está definiendo lo que para esta comunidad es valioso y necesario, lo que el intérprete sabe y puede hacer, ya que se han percatado de que él sabe redactar oficios en la lengua chinanteco y en español, pero además se valora el acompañamiento, tan necesario en situaciones comunicativas interpretadas que hemos observado a lo largo del tiempo (cfr. Kleinert, 2021). Esta característica o práctica de acompañamiento resulta relevante y valiosa. Se refiere de igual manera la necesidad de que el o la intérprete sea quien explique, cuestión que desde otra lógica y contexto estaría estrictamente prohibido pues, en teoría, el intérprete en esta situación no tiene reconocimiento oficial de la asamblea por no ser ejidatario, es decir, por no contar con certificado agrario. Sin embargo, se le permite participar porque se valoran sus conocimientos. “Dependemos de las capacidades y habilidades de todos, todos son importantes, sea lo que son, lo que saben o lo que hacen” (Martínez Luna, 2023, p. 145). Y en esos espacios el intérprete está consciente de su labor, que es un cargo-comisión que desempeña de manera no remunerada, pero que, en el momento en que la realizó, tuvo la gran oportunidad de ejercer las teorías y prácticas ensayadas durante la formación y de reflexionar sobre ellas.

Mi función en las asambleas es leer documentos, elaborar actas o dar la voz a los representantes ejidales cuando se necesita, frente a los que hablan una lengua distinta a la nuestra. Aunque la asamblea sabe que como mediador no puedo intervenir, ya que no soy ejidatario (comunicación personal, 6 de septiembre de 2022).

En teoría, por no ser ejidatario no tiene voz, pero se convierte en la voz que “voltea la palabra”. Por otro lado, este tipo de participación es una retribución social, ya que la misma asamblea comunitaria reconoce el valor de la intervención como intérprete, figura que empieza a conocerse en dicha comunidad gracias a que se observan los beneficios de contar con uno en la asamblea. Esto se valora tanto que, a partir de 2022, se le asigna un servicio durante casi un año para que pueda cumplir con sus compromisos laborales y académicos. Un derecho que no se conoce no se puede exigir, una figura que no se conoce no se puede solicitar. Ahora que se conoce el papel de la o el intérprete, hay más posibilidad de que se exija su presencia y servicio.

Durante las prácticas de interpretación se registraron situaciones en las que se debe negociar el significado de algún término y en las que de nuevo se recurre a la validación desde otros razonamientos que no son la primera elección cuando hablamos de lenguas hegemónicas como el español o el inglés. En caso de duda, recurriríamos a normas o a diccionarios; sin embargo, desde el razonamiento comunal y en lenguas minorizadas como el chinanteco, el intérprete se apoyó en otras personas hablantes de más edad en la comunidad. Las personas presentes están pendientes de la interpretación y validan e, incluso, intervienen durante la interpretación: “A mis costados estaban los secretarios, tanto del agente municipal como el de la autoridad ejidal, escuchando lo que estaba interpretando a los funcionarios; además, me decían cuando me falta alguna idea o información que comunicar” (comunicación personal, 21 de septiembre de 2022). De igual manera, la asamblea se convierte en autoridad como grupo, como comunidad:

El secretario del presidente municipal dijo que no estaba de acuerdo con una palabra, ya que no era el término correcto. Los presentes dijeron: “Esa palabra está bien, así nosotros la entendemos, el secretario no la va a cambiar, nosotros lo pusimos para que nos apoye, así que la palabra así quedará” [la palabra fue ‘aumentar’ y se pretendía que se cam-

biara por ‘incrementar’] (comunicación personal, 14 de septiembre de 2022).

La asamblea no solo regula y nombra al intérprete para que funja como tal en esta, sino que, al suscitarse el conflicto agrario donde intervienen autoridades de fuera de la comunidad, vemos que el intérprete está respaldado por la asamblea, incluso frente a una autoridad. Cuando se presenta el intérprete, comenta que hay un derecho que lo asiste, se mueve entre dos sistemas, lógicas o razonamientos.

Me presenté como intérprete; inicié diciendo: “Buenas noches, señor. Soy Roberto Carlos Pacheco Angulo, originario de la comunidad de San Pedro Ozumacín. No soy ejidatario, pero soy el intérprete nombrado por la asamblea. Como usted sabe, San Pedro Ozumacín es una comunidad en donde las personas hablan una lengua originaria, y usted sabe que como pueblo indígena tienen el derecho de ser asistido por un intérprete, aunque en esta ocasión no lo proporciona el Estado sino que la misma asamblea me nombró” (comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

Observamos cómo el intérprete, seguro y conocedor de sus derechos, ejerce su agencia, toma la voz y asume la autoridad otorgada por la asamblea. Esta seguridad y compromiso se ve en diversos momentos donde la figura del intérprete, desconocida quizá en algunos espacios comunitarios, se empieza a visibilizar y a definir desde sus razonamientos. Creemos que la confianza generada con sus participaciones redundará en el reconocimiento de esta nueva figura. Hasta antes del conflicto agrario, el estudiante únicamente fungía como escribano en las asambleas; pero durante y después de la resolución del conflicto agrario el intérprete obtuvo el reconocimiento comunitario de parte de los integrantes de la asamblea. Así, las y los hablantes de la lengua chinanteca aprendieron a trabajar con el intérprete y se sintieron con mayor seguridad de usar el chinanteco en presencia de funcionarios hispanoparlantes de los tres

niveles de gobierno, de manera que la presencia de intérpretes se convierte en un elemento que revitaliza la lengua en espacios públicos. “Ya dije cómo me llamo en español, pero lo demás lo voy a decir en chinanteco. Ahí está el que me va a traducir” (comunicación personal, octubre de 2022).

A partir de lo anterior, podemos apreciar que la figura del intérprete poco a poco comenzó a tomar relevancia en las asambleas comunitarias que se realizaron para resolver el conflicto agrario. Asimismo, a partir de la necesidad de la comunicación, las y los hablantes visualizaron que el papel del intérprete es indispensable.

CONCLUSIÓN

Hemos mostrado cómo, a partir de un ejercicio de enseñanza-aprendizaje de la interpretación, y para resolver el obstáculo de no contar con pares lingüísticos en un aula multilingüe, se revela una forma de interpretación que obedece a espacios poco o nada estudiados a la fecha: la interpretación en asambleas comunitarias. Observamos cómo las prácticas se realizan de acuerdo con razonamientos comunales, con reglas y procedimientos que pueden ser valiosos como alternativas que se pueden discutir, registrar, analizar y compartir en formaciones de intérpretes, traductoras y traductores de lenguas indígenas.

Es nuestra intención mostrar que puede haber espacios donde se ejerza la profesión desde otras formas de concebir la práctica, donde la construcción, práctica y validación de la interpretación se construya desde la comunalidad, desde las asambleas, desde las autoridades (administrativas-agrarias) que rigen la mayoría de los municipios y comunidades de Oaxaca, en vez de imponer desde fuera reglas y lógicas que provienen de contextos ajenos a las mismas. Hemos nombrado esta modalidad de interpretar como interpretación comunal, una práctica de interpretación que es humana, ya que acompaña, explica cuando hace falta, parte de y tiene en cuenta las necesidades de la comunidad, de las y los

hablantes de lenguas indígenas. Se trata de una práctica donde la o el intérprete tiene agencia, capacidad de decisión y voz si es necesario; no es únicamente una o un ayudante, sino alguien que se relaciona de manera horizontal con las otras autoridades, en vez de estar al servicio de otras profesionales como sucede desde otros paradigmas.

BIBLIOGRAFÍA

- APITJ (Asociación Profesional de Intérpretes y Traductores Judiciales y Jurados) (2010). *Código deontológico para intérpretes y traductores judiciales y jurados*. APITJ.
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (1992). Ley Agraria. *Diario Oficial de la Federación*. 26 de febrero de 1992. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4084978&fecha=26/02/1992
- HALE, Sandra (2010). *La interpretación comunitaria. La interpretación en los sectores jurídico, sanitario y social*. Trad. de R. Cobas Álvarez y C. Váloro Garcés, Comares.
- INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) (2009). *Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Inali.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2020). *Cuéntame de México, Población*. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>
- KLEINERT, Cristina Victoria (2016). Didáctica para la formación de intérpretes en lenguas nacionales de México. Trabajar de manera multilingüe. *Entreculturas*, 7-8, 599-623. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11356>
- KLEINERT, Cristina Victoria (2019). Agencialidad del intérprete. En Irlanda Villegas, Gunther Dietz y Miguel Figueroa Saavedra (coords.), *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar*. Universidad Veracruzana/Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 19-41.

- KLEINERT, Cristina Victoria y Christiane Stallaert (2015). La formación de intérpretes de lenguas indígenas para la justicia en México. *Sociedad de las ausencias y agencia decolonial*. *Sendebarr*, 26, 235-254.
- KLEINERT, Cristina Victoria y Christiane Stallaert (2018). Una deuda histórica: formación de intérpretes para la justicia en Oaxaca. *Transfer*, 13(1-2), 13-29. <https://doi.org/10.1344/transfer.2018.13.13-29>
- KLEINERT, Cristina Victoria y Christiane Stallaert (2024). Mexican national indigenous languages and public service interpreting. Creating decolonial connections. En Esther Monzó Nebot y María Lomeña Galiano (eds.), *Critical approaches to institutional translation and interpreting: Challenging epistemologies* (pp. 97-116). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003350163-8>
- KLEINERT, Cristina Victoria, Carmen Núñez Borja y Christiane Stallaert (2019). Buscando espacios para la formación de intérpretes para la justicia en lenguas indígenas en América Latina. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(1), 78-99. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v12n1a03>
- KLEINERT, Cristina Victoria (2021). *Con la ley a favor y la realidad en contra. Intérpretes de lenguas indígenas en México*. España: Comares.
- KLEINERT, Cristina Victoria, Esther Monzó Nebot y Vicenta Tasa Fuster (eds.) (2023). *La traducción y la interpretación como claves en la protección de los derechos lingüísticos de las comunidades indígenas*. España: Comares.
- LGDLP (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas) (2003). *Diario Oficial de la Federación*. 13 de marzo.
- MARTÍNEZ LUNA, Jaime (2023). *Existimos, luego... pensamos. Apuntes desde la comunalidad 2017-2021*. Cámara de Diputados de la LXV legislatura-Consejo Editorial de la H. Cámara de Diputados.
- MONZÓ NEBOT, Esther (2024). *La traducció del dret com a teorització dels drets: de l'essencialisme a la interseccionalitat en traducció jurídica*. Generalitat Valenciana, Universitat de Valencia. Càtedra de Drets Lingüístics.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LA TRADUCCIÓN: ASPECTOS EPISTÉMICOS, TÉCNICOS Y FRONÉTICOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN SOCIEDADES AUTOMATIZADAS

ESTHER MONZÓ NEBOT¹

INTRODUCCIÓN

LA APLICACIÓN GENERALIZADA DE LA LLAMADA *inteligencia artificial* ha tenido efectos de gran calado en el campo de la traducción. La traducción automática (TA) desarrollada con redes neuronales y aprendizaje profundo (la traducción automática neuronal o TAN) se ha presentado como clave en la disponibilidad universal de traducción sin mediación humana. Pese a que la inteligencia artificial presenta riesgos a escala planetaria, el discurso social es claramente tecnooptimista y promete una transformación sin precedentes no solo del mercado de la traducción profesional, sino de nuestras sociedades en general. Estos cambios exigen una reevaluación de cómo se forman quienes se dedicarán a la traducción profesional en el futuro. Desde la capacidad crítica para trabajar con documentación generada con inteligencia artificial (y potencialmente incoherente y poco fiable) hasta la necesidad de diseminar una conciencia política en la alfabetización pública en TA, la didáctica de la traducción se enfrenta a las transformaciones epistémicas, técnicas y fronéticas que afectan a la traducción profesional (humana) en la era de la inteligencia artificial (IA).

Desde una perspectiva epistémica, es fundamental que los programas de formación en traducción desarrollen una comprensión profunda de las teorías y los principios subyacentes tanto en la traducción humana

1 Universitat Jaume I.

como en la automática. Reflexionar críticamente sobre las implicaciones de las decisiones traductoras y el impacto de la tecnología requiere aceptar el carácter político de la traducción (Bassnett, 2013) y es esencial para ofrecer a quienes traducirán en la era de la IA la capacidad de adaptarse a los desafíos contemporáneos.

En cuanto a la dimensión técnica, los riesgos de la TA en el ámbito del consumo público generan la necesidad de un nuevo perfil formativo para la alfabetización en TA. Además, el surgimiento de mercados distintos con distintas definiciones de calidad permitirá que la traducción profesional se especialice en contextos que exijan alta calidad o que impliquen riesgos sociales. En estos mercados, se refuerza la necesidad de las competencias de la traducción humana profesional. Al mismo tiempo, se genera un mercado de traducción (incluida la posesición) social y políticamente motivada que permite paliar los daños causados por los sesgos y la desinformación que generan la TA y las herramientas generadoras de texto basadas en inteligencia artificial.

La dimensión fronética, referida a la aplicación práctica y ética del conocimiento en situaciones reales, presenta retos tanto para quienes practican la traducción como para quienes reflexionan sobre ella y transmiten sus competencias. La didáctica de la traducción debe preparar para enfrentar dilemas éticos y sociales que surgen en la práctica profesional, lo que requiere incorporar la dimensión *pública* de la disciplina (Burawoy, 2005; Koskinen, 2012). La formación se enfrenta, por tanto, al reto de asumir el carácter político de la traducción desde las propuestas académicas para fomentar una actitud reflexiva y ética en las aulas que posibilite la toma de decisiones informadas y responsables.

En suma, este capítulo explorará las oportunidades para que la formación en traducción integre de manera efectiva sus dimensiones epistémica, técnica y fronética en el contexto social actual. Al hacerlo, se estudiarán los valores y los principios que se han potenciado en la evaluación de la calidad de la traducción tanto humana como automática, así como en el desarrollo de los sistemas de TA. Finalmente, se formula-

rá una propuesta que pueda servir de base para la traducción humana en la era de la inteligencia artificial.

LA CALIDAD EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

La calidad es un tema central en el estudio de la traducción. Los enfoques en su estudio se han centrado en la traducción como producto y como proceso, a menudo ignorando los elementos sociopolíticos del contexto de traducción. Las propuestas se han ocupado principalmente del grado en que un texto traducido cumple el propósito previsto y mantiene determinadas características del texto base. La diversidad de marcos teóricos, investigaciones empíricas y directrices prácticas ha introducido variaciones reseñables entre los distintos enfoques.

En los distintos marcos, un concepto clave ha sido el de equivalencia, que plantea la necesidad de que la traducción conserve determinadas características del texto base. Desde esta perspectiva, por ejemplo, Jakobson (1959, p. 233) introdujo la noción de *equivalencia en la diferencia*, con la que reivindicaba la complejidad inherente a encontrar correspondencias perfectas entre distintos sistemas lingüísticos. Pasando del plano de la lengua a las situaciones en las que se traduce, la teoría de la acción traslativa trató la equivalencia como secundaria a la facilitación de la cooperación en una situación dada (Holz-Mänttari, 1984) y el *skopos* se centró en la adecuación a determinados parámetros del encargo de cada traducción (Vermeer, 1983). Integrando enfoques lingüísticos y funcionalistas, House (2015) propuso la equivalencia pragmática como medida de calidad, distinguiendo dos contextos prototípicos: la traducción *abierta*, una traducción que se reconoce como tal en las situaciones en las que se va a consumir, y la traducción *encubierta*, en que un texto debe funcionar como original en la cultura meta.

Estos enfoques prescribían cómo evaluar la calidad de las traducciones desde las teorías formuladas (lingüísticas, funcionalistas, pragmáticas). En cambio, los estudios descriptivos de la traducción (Toury,

1995) propugnaron un cambio de perspectiva para desarrollar concepciones de equivalencia y, por tanto, de calidad, a partir de lo que cada contexto sociocultural considerase como tal, recurriendo a las traducciones como datos empíricos. La introducción de la lingüística de corpus como método en los estudios de traducción (Baker, 1995) permitió que esos análisis empíricos se realizasen con grandes cantidades de textos para lograr resultados generalizables.

El estudio de la calidad a través de los textos desligaba la calidad del proceso de elaboración de traducciones, o reducía ese proceso a una función textual o cognitiva entre dos textos. La norma iso (Organización Internacional de Normalización, 2015), sin embargo, contempla en la evaluación de la calidad también los procesos de trabajo, incorporando aspectos organizativos y otros estudiados en el marco de la competencia traductora (por ejemplo, Pym, 2003).

Lo que el estudio de la calidad en traducción suele soslayar es que las definiciones de *calidad*, como cualquier otro aspecto de la traducción, se encuentran situadas en contextos sociales. Por ello, como la traducción en sí, la *calidad* no es ajena a las jerarquías sociales y a los esfuerzos por mantenerlas; es decir, tanto la traducción como la definición de su calidad son actividades políticas y condicionadas por el estatus de las lenguas a y desde las que se traduce (Simon, 2006) o por los grupos sociales entre los que se traduce (Monzó Nebot, 2024). Los estudios de calidad y de competencia, no obstante, raramente destacan las jerarquías de poder. Cabe destacar que Honig (1997, p. 21), por ejemplo, señala que la función de una traducción está definida por quien tiene el poder de hacerlo, por lo que la calidad se supedita a las relaciones de poder que resultan pertinentes en un determinado contexto, así como a las ideologías que sustentan esas relaciones. De manera explícita, Drugan *et al.* (2018) argumentan que las cuestiones de calidad de la traducción se refieren a cuestiones de ética, a relaciones de poder y a valores profesionales.

Las contribuciones recientes en el estudio de la traducción pueden soslayar, pero no niegan su carácter decididamente político (Bassnett,

2013), que ha quedado asentado desde los estudios culturales y sociales de la traducción. Entre estos últimos, Gouanvic (2005), por ejemplo, entiende las relaciones de poder como centrales en el desarrollo de los principios de traducción que interiorizan traductoras y traductores. Estas relaciones son igualmente productivas en la noción de *norma* de Toury (1995). Desde aportes culturales, los estudios poscoloniales y decoloniales de la traducción observan esas relaciones con perspectiva crítica y demandan una traducción consciente de su función en potenciar o borrar lo subalterno (Spivak, 1992) y capaz de corregir la marginación de culturas e idiomas como resultado de la imposición de estándares y valores de las culturas dominantes a través de la traducción (Venuti, 1995). Esa imposición puede proceder de culturas hegemónicas (Venuti, 1995), mecenas (Lefevere, 1992) y relaciones de oferta y demanda (Stauder, 2014) o de instituciones concretas (Koskinen, 2008; Mossop, 1988).

Aunque el estudio de las fuerzas que dan forma a las traducciones ubica a las jerarquías sociales en el centro de las definiciones de calidad, estos condicionantes han recibido escasa atención, y la calidad se ha abordado como objeto de estudio apolítico. No obstante, su dependencia de las jerarquías sociales puede ofrecer indicios reveladores para explicar el carácter esquivo de la definición de calidad (Bittner, 2020, p. 50). Quizá esa desatención también pueda explicar que los sistemas de evaluación de la TA no hayan causado gran revuelo.

LAS RELACIONES DE PODER EN TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA

Las relaciones de poder en las definiciones de lo que se considera calidad en un contexto determinado resultan especialmente visibles al revisar la evolución de los sistemas de TA y los métodos y métricas para evaluar su calidad.

LA EVOLUCIÓN DE LOS SISTEMAS DE TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA

Los primeros sistemas de TA, como el de Georgetown-IBM de 1954 (Hutchins, 1995), surgieron en un momento en que la traducción no se consideraba una práctica adecuada para estudios universitarios (Lambert, 2013). No sorprende que la concepción de la traducción que moldeó esos sistemas la considerase una operación interlingüística de correspondencia directa entre palabras y frases de la lengua de partida y de la lengua de llegada. Esta teoría (más o menos implícita) llevó a concebir los primeros sistemas de TA como conmutadores de reglas gramaticales predefinidas y vocabularios limitados.

Estos sistemas basados en reglas se desarrollaron entre un par de lenguas dominantes, el inglés y el ruso, y se financiaron con fines políticos en el contexto de la lucha por la dominación mundial. Aunque los resultados no eran fluidos ni correctos, servían para captar el contenido de los textos (o mensajes interceptados), lo que se conoce como *asimilación* (Hovy, 1999). Ofrecer un texto que pudiese utilizarse con fines comunicativos, lo que se conoce como *diseminación* (Hutchins y Somers, 1992), requería una costosa labor humana posterior (*posedición*).

Tras intentos fracasados por mejorar los resultados, la teoría subyacente de equivalencia estructuralista fue sustituida por métodos predictivos, con lo que la TA pasó a confiar en la capacidad de computación tecnológicamente disponible para generar posibilidades estadísticas (Koehn, 2010). Esto creó la necesidad de contar con grandes cantidades de texto en formato procesable (corpus bilingües) para calcular la combinación de palabras más probable dado un texto base. Los resultados producían textos mucho más comprensibles, pero no aseguraban la corrección lingüística y la posedición seguía siendo *sine qua non* para generar texto comprensible.

En este proceso, las relaciones de poder volvieron a manifestarse como determinantes del desarrollo tecnológico (Feenberg, 1999). En su desarrollo, no solo se soslayaron los avances teóricos en la conceptuali-

zación académica de la traducción como actividad socialmente situada y políticamente motivada (Tymoczko, 2007), sino que, a nivel geopolítico, se favorecieron las lenguas que el desarrollo de internet ya había favorecido, es decir, lenguas con amplia tradición escrita y capaces de una inversión notable en la digitalización de sus obras y en la producción con medios digitales (Cronin, 2003).

El avance en capacidad de computación que ofrecieron los procesadores de gráficos (GPU) imprimió un nuevo giro al desarrollo de sistemas de TA. Estos procesadores realizaban cálculos de una complejidad antes inimaginable y permitieron computar relaciones nuevas a través de las llamadas *redes neuronales* (Koehn, 2020), lo que dio lugar a la *traducción automática neuronal*. La fluidez de los textos traducidos con estos sistemas, como los actuales Google Translate y DeepL, ha mejorado sustancialmente respecto a los sistemas estadísticos, aunque las frases extensas y complejas, las palabras poco comunes o los neologismos, así como los implícitos y presuposiciones son talones de Aquiles de estos sistemas, junto con su capacidad para alucinar (Lee *et al.*, 2018; Raunak *et al.*, 2021), esto es, producir texto correcto e idiomático que no refleja el mensaje del texto base. Con todo, la disponibilidad pública de estos sistemas pronto los transformó en los más importantes generadores de texto, con un volumen diario de palabras traducidas equivalente a un millón de libros hace más de una década (Och, 2012), un volumen que no ha dejado de crecer.

Con las mejoras tecnológicas (y el aumento del consumo energético vinculado [Shterionov y Vanmassenhove, 2023]), empezaron a surgir sistemas de TA que podían traducir entre pares de idiomas para los que no se había entrenado específicamente al sistema y sistemas que incluso podían alimentarse con corpus monolingües. Las decisiones tomadas en ese sentido por las empresas de desarrollo, como Google (Bapna *et al.*, 2022), han reforzado relaciones de dominación al determinar qué lenguas con corpus nutridos, esto es, lenguas de grandes recursos, podían servir de intermediarias para la traducción de lenguas de escasos

recursos. Estas decisiones se han basado en aspectos como la presencia de préstamos para determinar la similitud entre idiomas, sin considerar que el origen de esos préstamos se debe en muchos casos a situaciones de diglosia derivadas de la imposición colonial, y obvian la falta de cercanía en cuestiones como la gramática de las lenguas.

Las jerarquías reforzadas por estos procesos han favorecido una lengua en concreto: el inglés. Desde su centralidad en los procesos de traducción y generación de textos en otras lenguas, los idiomas distintos al inglés se han convertido en sistemas secundarios (en términos de la teoría de los polisistemas [Even-Zohar, 1979]) que absorben características del sistema primario, es decir, de los textos en inglés. El incremento de anglicismos y la pérdida de riqueza lingüística en esos sistemas secundarios (Vanmassenhove *et al.*, 2021; Vanmassenhove *et al.*, 2019) parece confirmar la ley de la interferencia formulada por Toury (1982) para la traducción humana, esto es, que las traducciones importan al sistema meta elementos del sistema original. Se dan, no obstante, dos salvedades notables y es que, en este caso, la escala de la entrada de esos elementos es exponencialmente mayor que con la traducción profesional (humana) y no depende siempre de la existencia de un original, puesto que los sistemas conversacionales alimentados con grandes modelos de lengua como ChatGPT, también basados en redes neuronales, están mayoritariamente entrenados en inglés, aunque produzcan texto relativamente idiomático (o convincente) en otras lenguas (Bender y Koller, 2020; Blasi *et al.*, 2022; Brown *et al.*, 2020).

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA

Los sistemas de evaluación de la calidad en TA han evolucionado con la sofisticación de los propios sistemas de TA. Los primeros se basaron en evaluaciones manuales. Además de la subjetividad inherente, que hacía que las evaluaciones fuesen dependientes de la experiencia y la pericia de la persona evaluadora, el método era poco escalable. Con la in-

roducción de modelos estadísticos en los años noventa, surgieron métricas automáticas como BLEU y NIST, que comparaban las traducciones automáticas con traducciones humanas de referencia. Por tanto, estas evaluaciones, aunque más eficientes, dependían de la existencia de traducciones de referencia y de que estas pudiesen funcionar en los mismos contextos. De hecho, una de las mayores limitaciones de los sistemas de evaluación en TA es su fijación en la frase como unidad de traducción.

En la década de 2010, la llegada de las redes neuronales y el aprendizaje profundo revolucionó la TA y también su evaluación. Se desarrollaron nuevas métricas que proporcionaban evaluaciones más flexibles y precisas. Por ejemplo, METEOR aportó flexibilidad al considerar sinónimos y variaciones morfológicas en las comparaciones con las traducciones de referencia, y BERTopic incorporó modelos de lenguaje avanzado para evaluar la coherencia temática de las traducciones. Destacamos el sistema TER, basado en el cómputo de ediciones necesarias que distinguen una TA de una traducción de referencia, y, más concretamente, su evolución en el sistema HTER, con intervención humana. Este último se presenta como un método que calcula el esfuerzo necesario en la posesición a partir de las ediciones que realiza un ser humano. Así, el método soslaya el esfuerzo requerido para comprobar la corrección de cuanto no se corrige y la diferencia de esfuerzo entre una verificación interlingüística y una traducción.

Más recientemente, se han desarrollado sistemas que predicen la calidad sin traducciones de referencia, como COMET y OpenKiwi. Estos nuevos sistemas integran la evaluación y la corrección humanas como sistema de mejora continua. En ocasiones, estas evaluaciones y correcciones se integran en los procesos de producción, por lo que son trabajo remunerado. En otras, son las personas usuarias finales que, sin ser informadas de ello, contribuyen a la evolución del sistema de traducción automática.

PRINCIPIOS Y VALORES EN EL DESARROLLO DE LA TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA

De esta breve revisión puede colegirse que el desarrollo de la TA se ha basado principalmente en un principio informático: la capacidad de computación. Aunque presentado con la neutralidad con la que se reviste discursivamente a la tecnología, la aplicación de este principio comporta consecuencias sociales considerables y, por tanto, debe considerarse su dimensión política. Es, de hecho, un sistema politizado por cuanto parte de la legitimidad de las mismas jerarquías de poder que refuerza.

Por un lado, estas relaciones de poder se manifiestan en jerarquías entre lenguas, lo que supone una jerarquización de comunidades lingüísticas (Bourdieu, 1978). Los sistemas de TA perjudican, en especial, a las comunidades que sufren de forma más inmediata los efectos del cambio climático al que contribuyen las exigencias de recursos hídricos para la refrigeración de los equipos y los desechos y la contaminación que se derivan de su fabricación y funcionamiento. La jerarquía social entre individuos se manifiesta también en la distribución de beneficios resultante del trabajo. Desde los sistemas estadísticos, la disponibilidad de TA ha dependido de la disponibilidad de traducciones humanas. Gran parte de estos corpus no puede utilizarse legalmente, por lo que el desarrollo de la TA se ha basado en un uso no legal de textos publicados con o sin licencias de distinto tipo, pero siempre protegidos por derechos morales y de propiedad (Forcada, 2023; Organización Mundial de la Propiedad Intelectual 1886). Así, la acumulación de riqueza por parte de las personas al frente de las empresas de desarrollo se ha antepuesto, incluso, al bienestar social o a la supervivencia del entorno natural necesario para la vida humana, con lo que los esfuerzos de desarrollo han atentado sistemáticamente contra los derechos del planeta (Cronin, 2020).

Los sesgos de las tecnologías de la traducción van más allá del antropocentrismo (véanse los capítulos incluidos en Monzó Nebot y Tasa

Fuster, 2024). Quizá uno de los más estudiados sea el sesgo de género (Savoldi *et al.*, 2021), que se ha mostrado resistente a los distintos intentos de mitigación y en cuyo origen se combina el aprendizaje a partir de corpus sesgados con un algoritmo sesgado (Vanmassenhove *et al.*, 2019). Por un lado, la necesidad de grandes cantidades de texto hace que, para alimentar estos sistemas, no sean suficientes los corpus que pueden compilarse con muestras textuales recientes, de modo que se recurre a textos producidos en momentos teñidos por estructuras sociales más jerarquizadas y por discursos más discriminatorios. Por otro, un algoritmo que favorece lo más frecuente en corpus con mayor cantidad de texto más antiguo nos obliga a revivir momentos oscuros de la historia de la humanidad. Con el volumen de generación de texto diario en manos de la IA, nuestras sociedades se ven inundadas de narrativas que transportan las relaciones de dominación contra las que las sociedades modernas habían apenas empezado a luchar. Cuando nuestras sociedades empezaban a dar voz a sectores tradicionalmente apartados de la creación de opinión, el impacto en nuestra convivencia de estos sesgos no puede soslayarse y abunda en el carácter político de las tecnologías lingüísticas y de la traducción.

Pese a que estas y otras cuestiones son sobradamente conocidas, las empresas desarrolladoras no han detenido el avance de los sistemas sesgados para centrar sus esfuerzos en la solución de los sesgos o en la incorporación de teorías y principios de la traducción al desarrollo de la TA. Desde los primeros modelos de evaluación de la calidad de la traducción humana, que ponían el énfasis en la equivalencia pragmática y en la situacionalidad de la traducción y su función, hasta los aportes más recientes que hacen hincapié en la responsabilidad ética de quien traduce con quien participa en esa situación comunicativa o con quien puede verse afectada por ella (Prunč, 2008), la distancia entre los principios y valores de la traducción vista como computación y la traducción vista como actividad social parece, en estos momentos, insalvable. Sin una comprensión de lo que es traducir, estos sistemas se guían por la fuerza

bruta tecnológica y, con ello, se apartan de una traducción éticamente responsable (Monzó Nebot, 2023). Con todo, su uso sigue en aumento y el discurso social, lejos de favorecer un uso competente de la tecnología (como propone la alfabetización en TA, cf. Bowker y Buitrago Ciro, 2019), presenta la TA como capaz de reemplazar a la traducción humana, sometiéndola a la reproducción de las jerarquías sociales.

Sumado a los sesgos que diseminan, la dispar calidad de los resultados en función de las jerarquías entre lenguas (Way, 2018) o del tema de los textos (Torral et al., 2017), la pérdida de intencionalidad (Omar y Gomaa, 2020) o la posibilidad de alucinaciones (Lee et al., 2018; Raunak et al., 2021) sugieren la urgencia de modificar la teoría subyacente en el desarrollo de la TA o enfrentar el surgimiento de un doble rasero en la oferta de servicios de traducción: una traducción profesional que da voz a quienes pueden permitírsela y una TA para masas que obliga a las personas usuarias a asumir riesgos de los que no se les informa y que dificultan los avances sociales. En otras palabras, un mercado para quien tiene el poder de definir calidad y otro para quien debe someterse a la definición de calidad de las grandes empresas de desarrollo de sistemas de traducción y de grandes modelos de lengua.

EL ÁMBITO DE LA TRADUCCIÓN PROFESIONAL

En los dos mercados que abre el avance de la TA, la traducción profesional sigue ejerciendo funciones cruciales, desde el aseguramiento de la calidad de los propios sistemas hasta la traducción (incluida la posesición) en contextos en los que la precisión y la adecuación del mensaje a su función prima sobre la inmediatez. Sería el caso, por ejemplo, de sistemas judiciales garantistas o negociaciones de alto nivel en contextos sensibles. Por otro lado, hace ya más de una década, Drugan (2013) argumentaba que la calidad de la TA puede ser suficiente en ciertos ámbitos, particularmente, en tareas rutinarias y de bajo riesgo, donde la precisión absoluta y los matices de la comunicación no son tan crucia-

les. La acotación de los ámbitos de traducción profesional descansa, en última instancia, en la definición de calidad de la traducción que se erige en dichos ámbitos y, por descontado, en el *locus* de la definición de calidad, esto es en qué agentes descansa ese poder, hasta qué punto se trata de una determinación autónoma o heterónoma y, en este último caso, qué principios y valores rezuma.

Hoy día es una realidad que la TA sin posesición ha encontrado un nicho de mercado, gran parte del cual jamás se habría planteado acudir a la traducción profesional. Las dimensiones de este mercado son tales (recuérdese Och, 2012) que no es factible atender las nuevas demandas con traducción profesional, simplemente por la cantidad de personas formadas que se requeriría. Esto resulta más patente si cabe cuando entran en juego combinaciones lingüísticas para las que no hay formación o profesionales disponibles (Drugan, 2013). Sin embargo, considerar que los estudios de traducción, como disciplina, deben centrarse en el mercado que sí requiere traducción profesional corre el riesgo de trivializar el carácter político de la traducción y la definición de su calidad.

La traducción sin posesición, junto con la generación de textos con generadores preentrenados con grandes modelos de lengua, como ChatGPT, es un mercado de gran envergadura que inunda nuestro entorno con traducciones y textos sesgados. Para evaluar los efectos potenciales de esta dinámica debemos considerar que los seres humanos estamos condicionados social, psicológica y neurológicamente para comportarnos de maneras que garanticen la aceptación y la cooperación social (Berger y Luckmann, 1966; Stallen y Sanfey, 2015). Las tecnologías del lenguaje representan algunas identidades más y mejor que otras. Al hacerlo, difunden creencias culturales que justifican el *statu quo*. Los individuos, creyendo que lo que perciben como frecuente es lo que se acepta, se comportan de las maneras en que esperan ser aceptados: cooperan con lo que se representa como normal y frecuente y se resisten a lo que desafía la normalidad. De este modo, los sesgos que transmiten y exacer-

ban las tecnologías del lenguaje pueden perpetuar y agravar desigualdades al diseminar estereotipos sobre identidades y grupos sociales, puesto que influyen en la forma en que son percibidos y tratados.

Dado el potencial amplificador sin precedentes de las tecnologías del lenguaje, su diseño, desarrollo e implementación condicionan de manera significativa las oportunidades que las sociedades ponen a disposición de las diferentes identidades, incluidas las de género y las etnolingüísticas. Del mismo modo en que traducir, interpretar y elegir un idioma para una situación determinada son actividades con implicaciones sociales y, por tanto, políticas, el diseño, el desarrollo y la implementación de la tecnología no pueden tratarse como apolíticos, dados sus efectos en la configuración de las sociedades.

Ante las implicaciones de la circulación de los discursos que nos transportan a tiempos pretéritos, requerimos soluciones con urgencia. Si bien existen intentos por mitigar los sesgos de la TA y los grandes modelos de lengua, estos no han logrado frutos suficientes. Google Translate, por ejemplo, ofrece desde hace un tiempo opciones distintas al traducir a lenguas con género gramatical para que las personas usuarias puedan optar por formas no masculinas. No obstante, esto presupone una sensibilidad por los sesgos, un conocimiento lingüístico y una disponibilidad de tiempo que no siempre se dan al acudir a los sistemas de TA, en especial, con proyectos extensos. Con todo, la consideración de la TA que ofrecen sistemas como Google Translate o DeepL como suficiente para su consumo masivo no se ha visto afectada.

Una propuesta que se ha mostrado efectiva para atajar errores de tipo comunicativo (esto es, malas traducciones) es la alfabetización en TA dirigida a no profesionales (Bowker, 2019; Bowker y Buitrago Ciro, 2019). Este mismo método podría utilizarse para mitigar los riesgos asociados a la difusión de narrativas a través de la TA sin traducción profesional. Estos riesgos de tipo social incluyen, entre otros, los daños vinculados a la representación de las identidades no dominantes y a la disparidad de resultados en distintos pares de idiomas. Tanto para

contener los riesgos comunicativos como los de índole social, la alfabetización en TA requiere la guía de personas expertas en traducción y en los riesgos y sesgos de la TA, por lo que es un perfil profesional emergente destinado a personas formadas en traducción.

Para satisfacer la necesidad generalizada de alfabetización como forma de protección ante el consumo masivo de sistemas gratuitos de TAN, quienes producen esos textos y también quienes los consumen necesitan tener una mínima conciencia de sus riesgos, especialmente, en los ámbitos médicos y jurídicos (Vieira *et al.*, 2023). El perfil idóneo para ello, una experta o experto en traducción que comprenda los algoritmos, los métodos de entrenamiento de los sistemas y sus fallos, permitiría a las traductoras y traductores optimizar y complementar las capacidades de las máquinas con sus propias habilidades lingüísticas y socioculturales, garantizando una mínima protección de la sociedad ante los riesgos del consumo.

Por descontado, la traducción profesional (incluida la posesición) no es en sí misma una garantía de contrapeso crítico ante los sesgos de la TA. En la configuración final de una traducción, a la propuesta de información del texto original y la función que se espera que desempeñe el texto meta en la cultura meta, hay que añadir cuanto afecta la percepción, la interpretación y la conducta de quien traduce. Esto incluye las normas sociales en las que se ha socializado, la competencia traductora que ha adquirido y las creencias que ha interiorizado, esto es, su ideología y su teoría implícita de la traducción (Monzó Nebot, 2024). Si su formación le ha hecho creer que la traducción debe servir a quien la encarga o que debe respetar una ética social, puede determinar si emplea o no lenguaje inclusivo de género. También influirá si su ideología de género o sus conocimientos sobre los efectos del lenguaje en la conducta le permiten pensar que importa o no representar a las mujeres en el discurso. Pese a condiciones de partida que pueden no ser oportunas, las ventajas que plantea la traducción profesional es que la teoría implícita y las competencias de quien traduce puede configurarse de modo más económico y efectivo que la TA, cuya teoría implícita no parece admitir

mayor complejidad que priorizar lo ya priorizado, esto es, lo más frecuente. Así, la traducción profesional permite un control más efectivo de los sesgos del que se ha obtenido hasta el momento con la TA, al permitir una mayor reflexión y sensibilidad en el manejo de textos.

Por otro lado, la formación para la traducción profesional tiene la oportunidad de reenfocarse en aquellos contextos donde la calidad de la TA no es *suficientemente* buena (Drugan, 2013). Este enfoque sugiere que la formación debe adaptarse para preparar a las traductoras y los traductores a enfrentar y suplir las deficiencias de la TA en situaciones complejas, donde se requiere un alto grado de precisión y de adecuación a la situación de traducción.

Si bien debe explorarse ese campo, limitar la formación a contextos donde la TA es deficiente ignora la dimensión política inherente a la traducción. En la capacidad de definir lo que se considera una traducción de calidad *suficiente* son determinantes las relaciones de poder y las jerarquías sociales. En muchos casos, pues, la traducción humana es esencial no solo por su capacidad técnica superior, sino también como filtro necesario para controlar las narrativas que afectan la convivencia social y la representación de diversas identidades e intereses político-sociales. La necesidad de la traducción profesional desde una perspectiva político-social no se define solo por la satisfacción inmediata de las partes interesadas, sino por el impacto potencial de las narrativas diseminadas a través de la traducción. Para asegurar que las narrativas reflejen una variedad de voces y perspectivas, y para corregir la marginación de culturas e idiomas que surge de la imposición de estándares y de valores de culturas dominantes (Venuti, 1995), quien traduce deberá adquirir competencias más allá de la precisión técnica. La comprensión profunda de los contextos socioculturales y políticos, así como las habilidades críticas para evaluar y mitigar los sesgos se tornan en esenciales en la formación para la traducción en la era de la inteligencia artificial.

LA TRADUCCIÓN HUMANA EN LA ERA DE LA IA

En la revisión de los sistemas actuales de TA, la convivencia de estos sistemas con la traducción humana lleva a plantear como necesaria la complementariedad entre ambas. Dado que los sistemas y las empresas de desarrollo siguen sin corregir las deficiencias que han evidenciado y sin explorar sistemas basados en otros principios y teorías, la traducción profesional se erige como pieza determinante para cubrir las necesidades de los contextos más exigentes. También es la vía más eficiente para salvaguardar los intereses de la convivencia social, en particular, de las identidades y grupos más desfavorecidos en las sociedades actuales.

RIESGOS E INSUFICIENCIAS DE UNA TRADUCCIÓN SIN TRADUCCIÓN PROFESIONAL

Aunque sucinta, la revisión de los sistemas de TA ha señalado varias limitaciones en los actuales sistemas de TAN. Desde determinadas características de los textos, como su longitud o complejidad sintáctica, hasta la relación entre el contenido semántico y el mundo empírico o el contexto, pasando por el manejo de términos poco comunes y neologismos, los riesgos que impone la falta de fiabilidad de estos sistemas obligan a una evaluación informada en cada situación de traducción.

Por otro lado, se han considerado sus crecientes requisitos energéticos y el coste medioambiental de su fabricación y funcionamiento, así como los sesgos a los que se aferran y que perpetúan y exacerban las desigualdades sociales, incluidas las geopolíticas. Estos aspectos plantean la necesidad de imponer principios que podamos respaldar a escala internacional, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015).

En un plano intermedio, los efectos sobre el empobrecimiento de las lenguas, en especial, las distintas al inglés, requiere una toma de deci-

siones a nivel de comunidad lingüística. En esa toma de decisiones deberán tenerse en cuenta desde la posible normalización de los errores gramaticales que puedan ser recurrentes en los textos con los que se han entrenado los sistemas hasta el abuso de anglicismos, con resultados que incrementan la frecuencia de cognados del inglés, sean o no falsos. En especial, las implicaciones que se derivan para las lenguas minorizadas en cuanto a pérdida de propiedad psicológica sobre los rasgos propios de los idiomas y, en el caso de lenguas Indígenas, su supeditación a los idiomas de los pueblos colonizadores, son cuestiones en las que la heteronomía supone una actuación contraria a los principios éticos sobre los que se cimienta la comunidad internacional.

OPORTUNIDADES EPISTÉMICAS, TÉCNICAS Y FRONÉTICAS

Para contrarrestar las limitaciones señaladas y garantizar una traducción de alta calidad que pueda servir a los intereses comunicativos, sociales y éticos a escala situacional, comunitaria e internacional, la traducción profesional tiene ante sí la posibilidad de adoptar principios, valores y competencias que destaquen su superioridad epistémica, técnica y fronética.

El desarrollo necesario implica un énfasis en técnicas ampliamente tratadas en la formación universitaria en traducción y otras que se han visto tradicionalmente soslayadas. Las competencias lingüísticas han recibido gran atención en la formación para la traducción y en estos momentos se torna indispensable que la formación en traducción permita dominar la creación de textos de calidad y la corrección en un nivel avanzado. El conocimiento de los entornos socioculturales e histórico-políticos pertinentes, la capacidad crítica, junto con las capacidades de análisis y síntesis de textos y de temas complejos permitirán preparar a profesionales técnicamente superiores a la TA que puedan manejar adecuadamente las expectativas y sensibilidades de diversos públicos destinatarios.

Entre las técnicas tradicionales que se están viendo afectadas en mayor medida por los cambios en IA se encuentran el uso de las tecnologías

y los procesos de documentación. No solo para ofrecer profesionales de alfabetización en TA, sino para asegurar que la traducción profesional pueda atajar los problemas de la TA es deseable una mayor integración de la enseñanza de IA y TAN en los programas de formación. Al uso de herramientas de traducción asistida por computador y TA, habría que añadir fundamentos nocionales de redes neuronales y conocimientos jurídicos. En el campo de los entornos laborales, deberían ofrecerse conocimientos sobre la protección de las traducciones y los procesos de trabajo, además de estrategias para educar a la sociedad, entidades empleadoras y demás contratantes en el carácter complementario de las tecnologías y las implicaciones de las distintas definiciones de calidad.

Otra competencia destacada en el contexto actual es la documentación para la traducción, puesto que métodos como la confección de corpus *ad hoc* para la extracción terminológica o la búsqueda de documentación temática especializada se encuentran ya en estos momentos el obstáculo de la IA generativa. Para enfrentar el problema de la falta de fiabilidad de una cantidad creciente de textos disponibles como fuentes de documentación, el estudiantado requiere nuevas capacidades críticas.

Además, encontramos competencias tradicionalmente soslayadas, en las que destaca la frónesis. En este sentido, la combinación de los saberes éticos que puedan guiar la conducta profesional (Baker y Maier, 2011) y la competencia intergrupal (Monzó Nebot, 2018) puede allanar el camino. Al permitir a quien traduce reconocer sesgos, comprender su contexto sociopolítico y disponer de las herramientas requeridas para la acción, preparamos a las generaciones futuras para reconocer y enfrentar las implicaciones políticas de la labor de traducir y de las traducciones (y textos) que genera la IA. Ello exige, además de las competencias necesarias para traducir en situaciones cuyo riesgo y sensibilidad exijan una traducción profesional, competencias necesarias para hacer avanzar políticamente a las sociedades. Este énfasis abrirá las puertas a la traducción interseccional que practican ya determinados grupos de *jus-ticia en el lenguaje* (Monzó Nebot, 2024) y permitirá abrazar un enfo-

que decolonial tanto en la práctica como en la reflexión académica (véase Kleinert y Stallaert, 2024, para el caso de México). Esta última cuestión nos lleva a una revisión epistémica de la disciplina.

La disrupción que impone la inteligencia artificial en las prácticas de traducción y de reflexión académica sobre la traducción ofrece la oportunidad de reforzar los estudios de traducción y desarrollar su dimensión *pública*. Sobre la base de la clasificación de las dimensiones de la sociología propuesta por Burawoy (2005), Koskinen (2012) propuso el desarrollo de los estudios públicos de traducción como un subcampo de los estudios de traducción que se centra en interactuar con las poblaciones externas al mundo académico. Se caracteriza por una investigación realizada de manera reflexiva y dialógica, con el objetivo de interactuar e impactar a la comunidad en general. Este enfoque busca hacer que los estudios de traducción sean relevantes y beneficiosos para las distintas poblaciones, abordando cuestiones sociales y contribuyendo al cambio social. Los estudios públicos de traducción a menudo implican proyectos de base, investigación-acción y esfuerzos de colaboración con partes interesadas no académicas, en los que se enfatiza la aplicación práctica de la investigación y las responsabilidades éticas en la investigación.

La labor en la alfabetización en TA de quienes carecen de formación en traducción profesional es un paso en esa dirección. Como continuación, la presente era nos ofrece un momento especialmente relevante para asumir e incorporar en la formación en las aulas la dimensión política de la traducción, su poder y su responsabilidad en la generación de narrativas que fomenten o corrijan conflictos y discriminaciones.

CONCLUSIONES

Este capítulo ha explorado los desafíos y las oportunidades a que se enfrenta la formación en traducción en sociedades automatizadas. Tras una revisión de los riesgos y las insuficiencias de la TA, se han caracterizado los mercados en los que interacciones específicas o la sociedad en gene-

ral requieren traducción humana. A partir de esa evaluación, se han realizado propuestas en las dimensiones epistémicas, técnicas y fonéticas de la traducción y de los estudios de traducción.

Desde una perspectiva epistémica, se han destacado las teorías subyacentes a la noción de calidad en traducción humana y automática, reflexionando sobre las implicaciones en términos de jerarquías sociales y de relaciones de poder. Además, se ha hecho hincapié en la necesidad de desarrollar unos estudios *públicos* de traducción para la era de la IA. En referencia a la dimensión técnica, se han destacado las competencias necesarias para el perfil emergente de alfabetización en TA, la especialización en contextos con demandas particulares de calidad y fiabilidad, y las competencias para reconocer y actuar ante los sesgos y la desinformación generada y diseminada por la TA y la IA. Al revisar la dimensión fonética, se ha subrayado la importancia de una preparación para dilemas éticos y sociopolíticos, promoviendo una actitud reflexiva y responsable ante las identidades sociales (incluidas las etnolingüísticas y de género y su representación en los discursos).

En resumen, la formación en traducción tiene la oportunidad de seguir desarrollándose en la era de la inteligencia artificial, ampliando su relevancia social y promoviendo la superioridad de una práctica humana que aúna adaptabilidad, fiabilidad y responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, Mona y Carol Maier (2011). Ethics in interpreter and translator training: Critical perspectives. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), pp. 1-14.
- BAKER, Mona (1995). Corpora in translation studies. An overview and some suggestions for future research. *Target*, 7, 223-243.
- BAPNA, Ankur *et al.* (2022). Building machine translation systems for the next thousand languages. *arXiv*, article 2205.03983. <https://arxiv.org/abs/2205.03983>
- BASSNETT, Susan (2013). *Translation*. Routledge.

- BENDER, Emily M. y Alexander Koller (2020). Climbing towards NLU: On meaning, form, and understanding in the age of data. En Dan Jurafsky, Joyce Chai, Natalie Schluter y Joel Tetreault (eds.), *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 5185-5198). Association for Computational Linguistics.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- BITTNER, Hansjörg (2020). *Evaluating the evaluator. A novel perspective on translation quality assessment*. Routledge.
- BLASI, Damina, Antonios Anastasopoulos y Graham Neubig (2022). Systematic inequalities in language technology performance across the world's languages. En Smaranda Muresan, Preslav Nakov y Aline Villavicencio (eds.), *Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 5486-5505). Association for Computational Linguistics.
- BOURDIEU, Pierre (1978). Ce que parler veut dire. *Le français aujourd'hui*, 41, 51-57.
- BOWKER, Lynne y Jairo Buitrago Ciro (2019). *Machine translation and global research. Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Emerald.
- BOWKER, Lynne (2019). Machine translation literacy as a social responsibility. En *Proceedings of the unesco international conference on language technologies for all*. <https://lt4all.org/media/papers/O7/145.html>
- BROWN, Tom B. et al. (2020). Language models are few-shot learners. En Hugo Larochelle, Marc'Aurelio Ranzato, Raia Thais Hadsell, Maria-Florina Balcan y Hsuan-Tien Lin (eds.), *nips '20: Proceedings of the 34th International Conference on Neural Information Processing System* (pp. 1877-1901). Curran Associates.
- BURAWOY, Michael (2005). For public sociology. *American Sociological Review*, 70(1), 4-28.
- CRONIN, Michael (2003). *Translation and globalization*. Routledge.

- CRONIN, Michael (2020). Translation, technology and climate change. En M. O'Hagan (ed.), *The Routledge handbook of translation and technology* (pp. 516-530). Routledge.
- DRUGAN, Joanna, Ingemar Strandvik y Erkka Vuorinen (2018). Translation quality, quality management and agency: Principles and practice in the European Union institutions. En Joss Moorkens, Sheila Castilho, Federico Gaspari y Shannon Doherty (eds.), *Translation quality assessment: From principles to practice* (vol. 1, pp. 39-68). Springer.
- DRUGAN, Joanna (2013). *Quality in professional translation. Assessment and improvement*. Bloomsbury.
- EVEN ZOHAR, Itamar (1979). Polysystem theory. *Poetics Today*, 11, 9-26.
- FEENBERG, Andrew (1999). *Questioning technology*. Routledge.
- FORCADA, Mikel L. (2023). Licensing and usage rights of language data in machine translation. En Helena Moniz y Carla Parra Escartín (eds.), *Towards responsible machine translation* (pp. 49-69). Springer.
- GOUANVIC, Jean-Marc (2005). A Bourdieusian theory of translation, or the coincidence of practical instances. Field, 'habitus', capital and 'illusio'. *The Translator*, 11, 147-166.
- HOLZ MÄNTTÄRI, Justa (1984). *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Suomalainen Tiedeakatemia.
- HONIG, Hans G. (1997). Positions, power and practice: Functionalist approaches and translation quality assessment. *Current Issues in Language and Society*, 4(1), 6-34.
- HOUSE, Juliane (2015). *Translation quality assessment. Past and present*. Routledge.
- HOVY, Eduard (1999). Machine translation. En Robert A. Wilson y Frank C. Keil (eds.), *The mit encyclopedia of the cognitive sciences* (pp. 498-500). The MIT Press.
- HUTCHINS, W. John y Harold Somers (1992). *An introduction to machine translation*. Academic Press.
- HUTCHINS, W. John (1995). Machine translation. A brief history. En E. F. Konrad Koerner y Ronald E. Asher (eds.), *Concise history of the language sciences: From the Sumerians to the cognitivists* (pp. 431-445). Pergamon Press.

- JAKOBSON, Roman (1959). On linguistic aspects of translation. En Achilles Fang y Reuben A. Brower (eds.), *On translation* (pp. 232-239). Harvard University Press.
- KLEINERT, Cristina Victoria y Christiane Stallaert (2024). Mexican national Indigenous languages and public service interpreting. Creating decolonial connections. En Esther Monzó Nebot y María Lomeña-Galiano (eds.), *Critical approaches to institutional translation and interpreting: Challenging epistemologies* (pp. 97-116). Routledge.
- KOEHN, Philipp (2010). *Statistical machine translation*. Cambridge University Press.
- KOEHN, Philipp (2020). *Neural machine translation*. Cambridge University Press.
- KOSKINEN, Kaisa (2008). *Translating institutions: An ethnographic study of EU translation*. St. Jerome.
- KOSKINEN, Kaisa (2012). Public translation studies in the classroom. *The Interpreter and Translator Trainer*, 6, 1-20.
- LAMBERT, José (2013). Prelude: The institutionalization of the discipline. En Carmen Millán y Francesca Bartrina (eds.), *The Routledge handbook of translation studies* (pp. 7-27). Routledge.
- LEE, Katherine, Orhan Firat, Ashish Agarwal, Clara Fannjiang y David Sussillo (2018). Hallucinations in neural machine translation. En: *Proceedings of the interpretability and robustness in audio, speech, and language workshop conference on neural information processing systems* (NEURIPS 2018) (pp. 1-18). *Open Review*.
- LEFEVERE, André (1992). *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. Routledge.
- MONZÓ NEBOT, Esther y Vicenta Tasa Fuster (eds.) (2024). *Gendered technology in translation and interpreting*. Routledge.
- MONZÓ NEBOT, Esther (2018). Translators and interpreters as agents of diversity. Managing myths and pursuing justice in postmonolingual societies. En Esther Monzó Nebot y Juan Jiménez Salcedo (eds.), *Translating justice in a postmonolingual age* (pp. 9-34). Vernon Press.

- MONZÓ NEBOT, Esther (2023). Caring for humans in the age of artificial intelligence: Deskillling, machine translation, and the possible equilibrium. En Vicenta Tasa Fuster, Esther Monzó Nebot y Rafael Castelló Cogollos (eds.), *Repurposing language rights* (pp. 125-155). Tirant lo Blanch.
- MONZÓ NEBOT, Esther (2024). *La traducció del dret com a teorització dels drets: de l'essencialisme a la interseccionalitat en traducció jurídica*. Càtedra de Drets Lingüístics.
- MOSSOP, Brian (1988). Translating institutions: A missing factor in translation theory. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 1(2), 65-71.
- NACIONES UNIDAS (ONU) (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development Goals*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- OCH, Franz-Josef (2012). Breaking down the language barrier. Six years in. *Google. Official blog*. <https://googleblog.blogspot.com/2012/04/breaking-down-language-barriersix-years.html>
- OMAR, Abdulfattah y Yasser A. Gomaa (2020). The machine translation of literature: Implications for translation pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(11), 228-235.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE NORMALIZACIÓN (ISO) (2015). ISO 17100:2015 Translation services-requirements for translation services. Organización Internacional de Normalización.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (1886). Berne convention for the protection of literary and artistic works (1886). Adoptada el 9 de septiembre de 1886; enmendada el 28 de septiembre de 1979. <https://www.wipo.int/treaties/en/ip/berne/>
- PRUNČ, Erich (2008). Zur Konstruktion von Translationskulturen. En Larisa Schippel (ed.), *Translationskultur-ein innovatives und produktives Konzept* (pp. 19-41). Frank & Timme.
- PYM, Anthony (2003). Redefining translation competence in an electronic age. En Defence of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481-497.

- RAUNAK, Vikas, Arul Menezes y Marcin Junczys Dowmunt (2021). The curious case of hallucinations in neural machine translation. En Kristina Toutanova *et al.* (eds.), *Proceedings of the 2021 conference of the North American chapter of the Association for Computational Linguistics: Human language technologies* (pp. 1172-1183). Association for Computational Linguistics.
- SAVOLDI, Beatrice, Marco Gaido, Luisa Bentivogli, Matteo Negri y Marco Turchi (2021). Gender bias in machine translation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 9, 845-874.
- SHTERIONOV, Dimitar y Eva Vanmassenhove (2023). The ecological footprint of neural machine translation systems. En Helena Moniz y Carla Parra Escartín (eds.), *Towards responsible machine translation* (pp. 185-213). Springer.
- SIMON, Sherry (2006). *Translating Montreal: Episodes in the life of a divided city*. McGill-Queen's Press.
- SPIVAK, Gayatri C. (1992). The politics of translation. En: Michèle Barret y Anne Philips (eds.), *Destabilizing theory: Contemporary feminist debate* (pp. 186-187). Stanford University Press.
- STALLEN, Mirre y Alan G. Sanfey (2015). The neuroscience of social conformity: Implications for fundamental and applied research. *Frontiers Neuroscience*, 9, 1-5.
- STAUDER, Andy (2014). Screen translation: Quality through transparency, democratisation and openness to science? *Studia Translatorica*, 5, 91-99.
- TORAL, Antonio, Miquel Espla Gomis, Filip Klubicka, Nikola Ljubesic, Vassilis Papavassiliou, Prokopis Prokopidis, Raphael Rubino y Andy Way (2017). Crawl and crowd to bring machine translation to under-resourced languages. *Language Resources and Evaluation*, 51(4), 1019-1051.
- TOURY, Gideon (1982). A rationale for descriptive translation studies. En Theo Hermans (ed.), *The manipulation of literature. Studies in literary translation* (vol. 7, pp. 16-41). Croom Helm.
- TOURY, Gideon (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins.

- TYMOCZKO, Maria (2007). *Enlarging translation, empowering translators*. St. Jerome.
- VANMASSENHOVE, Eva, Dimitar Shterionov y Matthew Gwilliam (2021). Machine translationese. Effects of algorithmic bias on linguistic complexity in machine translation. En Paola Merlo, Jorg Tiedemann y Reut Tsarfay (eds.), *Proceedings of the 16th conference of the European chapter of the Association for Computational Linguistics* (vol. main, pp. 2203-2213). ACL.
- VANMASSENHOVE, Eva, Dimitar Shterionov y Andry Way (2019). Lost in translation. Loss and decay of linguistic richness in machine translation. En Mikel L. Forcada, Andy Way, Barry Haddow y Rico Sennrich (eds.), *Proceedings of Machine Translation Summit XVII* (vol. 1. Research Track, pp. 222-232). European Association for Machine Translation.
- VENUTI, Lawrence (1995). *The translator's invisibility*. Routledge.
- VERMEER, Hans J. (1983). *Aufsätze zur Translationstheorie*. Groos.
- VIEIRA, Lucas Nunes, Carol O'Sullivan, Xiaochun Zhang y Minako O'Hagan (2023). Machine translation in society: Insights from UK users. *Language Resources and Evaluation*, 57(2), 893-914.
- WAY, Andy (2018). Quality expectations of machine translation. En Joss Moorkens, Sheila Castilho, Federico Gaspari y Shannon Doherty (eds.), *Translation quality assessment: From principles to practice* (vol. 1, pp. 159-178). Springer.

EXPERIENCIAS Y RESULTADOS DE LA TRADUCCIÓN FRANCÉS-ESPAÑOL DEL LIBRO *L'APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE (ANL): FOIRE AUX QUESTIONS* DE C. GERMAIN¹

CELIA CRISTINA CONTRERAS ASTURIAS²

PRESENTACIÓN MARTÍNEZ MANZANERA³

INTRODUCCIÓN

EN EL SIGLO XXI SE ESTÁ CONSTRUYENDO un nuevo paradigma en la enseñanza de las lenguas extranjeras, teniendo en cuenta los aportes recientes de las neurociencias y de la neurociencia cognitiva sobre los procesos de aprendizaje y de adquisición. Los creadores del Enfoque Neurolingüístico (ENL) para la enseñanza de las lenguas extranjeras, Claude Germain y Joan Netten, lo hacen notar, tiempo antes de que en el contexto global se comenzara a hablar de neurodidáctica en el ámbito de la educación.

Luego de 20 años de investigación y de piloteo de este enfoque innovador, con el objetivo inicial de desarrollar de manera efectiva y óptima la enseñanza del francés como lengua segunda y como lengua extranjera en Canadá (denominado en Canadá: Programme de français intensif [Programa de francés intensivo]) e implementado para su piloteo en instituciones de educación fuera de Canadá para la enseñanza del francés (denominado, en esos contextos, Enfoque Neurolingüístico), el ENL ha demostrado ser un éxito. Los datos empíricos de estas experiencias y su implementación primeramente en China y después en otros países para la enseñanza del francés y del inglés lo demuestran: los alum-

1 Longueuil, Québec; Myosotis Presse, 2017.

2 Universidad Veracruzana, México.

3 Escuelas Oficiales de Idiomas, España.

nos han obtenido mejores resultados y, sobre todo, han mejorado su nivel de dominio efectivo oral (prosodia) y escrito (corrección morfosintáctica, ortografía, entre otros) (cf. Germain, 2017).

El libro sobre el ENL fue publicado primeramente en 2017, en francés, en Quebec, Canadá, y en 2018, en inglés, en Reino Unido. En tanto que el ENL ha sido una verdadera revelación didáctica para las autoras de este capítulo, en sus diferentes contextos de México y España, ambas habilitadas por expertos en ENL de Canadá y de Francia para impartir clases con este enfoque, y convencidas de la importancia de dar a conocer ampliamente el ENL, decidieron asumir la desafiante tarea de traducir del francés al español, versión para España y versión para América Latina, el libro de Claude Germain, *L'Approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*, 2017.

Si bien el discurso del libro está inserto en la didáctica de las lenguas extranjeras, disciplina y ejercicio profesional de las también traductoras, quienes cuentan con capacitaciones y habilitación en la implementación del ENL, como se mencionó antes, el libro tiene la particularidad de manejar un discurso científico-técnico, además de introducir neologismos. Esto planteó desafíos interesantes en el proceso de traducción, aunado a la necesidad de adaptar el discurso a las variantes del español de España y de América Latina.

De manera general, el ENL se explica, entre otros, en la teoría neurolingüística del bilingüismo de Michel Paradis (1994, 2004, 2009), donde se señala que un saber no se transforma en habilidad. En el ENL, la adquisición de una lengua segunda o de una lengua extranjera está vinculada a la memoria procedimental (implícita), que implica un proceso de asimilación del saber de manera inconsciente. En cambio, el aprendizaje está vinculado a la memoria declarativa (explícita) e implica un proceso de asimilación del saber de manera consciente. En el ENL, el léxico se adquiere y el vocabulario se aprende. El ENL no tan solo supone una innovación metodológica en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, sino que marca la evolución de la disciplina al considerar la neurociencia cognitiva.

Dentro de los aspectos relevantes que presenta el ENL, algunos retomados de otros enfoques y teorías neurocognitivas, podemos destacar (cf. Germain, 2017):

- La distinción entre competencia implícita y saber explícito
- El desarrollo de la competencia implícita
- La adquisición de la lengua oral que precede al aprendizaje del saber explícito de la lengua
- El principio del Transfer-Appropriate Processing (retomado de los investigadores en neurociencia cognitiva Fergus Craik y Robert S. Lockhart)
- La comunicación auténtica en el aula
- Las estrategias de enseñanza consecutivas propias del ENL
- La pedagogía de la frase completa
- La corrección directa del error al oral de manera natural a través de la modelización, en la lectura y en la escritura
- El material adaptado al contexto, a las necesidades y a los intereses particulares de los aprendientes

Asimismo, plantea cinco principios pedagógicos fundamentales (Germain, 2017, p. 27):

1. Desarrollo de dos gramáticas: interna y externa
2. Literacidad y pedagogía de la frase
3. Centración en el sentido y la pedagogía por proyectos
4. Autenticidad
5. Interacción social

De este modo se presenta un breve panorama general del ENL, enfoque motivador que nos llevó a esta ardua tarea para, a continuación, situarnos en torno al proceso de traducción del discurso especializado, con la finalidad de dar cuenta de los desafíos de la traducción del libro en sus

variantes del castellano y del español llamado internacional (Bravo García, 2010, p. 1), para América Latina:

El español internacional es una modalidad de uso actual que tiene su ámbito de aplicación y difusión preferente en el extenso mundo de las comunicaciones y en otros escenarios profesionales, como la enseñanza de la lengua española y el diseño de programas educativos. Cumple en ellos una función específica y actúa como factor de homogenización e intercomunicación. Para conseguir sus objetivos, necesita desarrollar unos criterios de selección y de estandarización que sean aceptados por amplios grupos sociales y que le permitan afrontar las necesidades de inmediatez comunicativa y alcance general, frente a la pluralidad lingüística de los receptores.

Asimismo, nos interesa presentar los desafíos que enfrentamos en la traducción de algunos neologismos que introduce el ENL, proporcionar ejemplos de análisis de léxico y adaptaciones culturales y, finalmente, compartir algunas experiencias durante el proceso de traducción y los resultados de la traducción.

VARIANTE DEL CASTELLANO VS. VARIANTE “ESTÁNDAR” PARA AMÉRICA LATINA

Trabajar de manera colaborativa para traducir este libro resultó ser todo un reto y una magnífica experiencia profesional en todos los niveles. A pesar de la enorme distancia geográfica que nos separaba como traductoras (México y España) y de los retos que tuvimos que superar, la tarea fue muy fructífera. Redactar en paralelo en dos variantes de un mismo idioma fue complejo, pero también muy interesante y enriquecedor. Aun siendo el mismo idioma y considerando las diferencias dialectales del español, a veces fue difícil acordar la mejor variante de traducción para un párrafo o para una frase, lo que nos llevó a interesantes discusiones lingüísticas fundamentadas.

Por otro lado, para comprobar el significado, la noción y la función de aquello que no quedaba claro, nos remitimos tanto al texto original en francés como a la traducción al inglés publicada en 2018: *The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages: Theory and Practice* y, asimismo, consultamos varios artículos publicados sobre el ENL, contactamos a expertos habilitados en ENL y al propio autor del libro.

Lo anterior nos permitió hacer uso de diversas herramientas: bibliografía especializada en ENL, obras lexicográficas (diccionarios de dudas, diccionarios monolingües, bilingües, especializados), gramáticas, la comparación de textos paralelos (lengua origen y meta), webgrafía, herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO), traducción automática de consulta (herramientas virtuales), así como consultas especializadas directas y mediadas por recursos tecnológicos.

Otra tarea muy positiva fue la comparación entre usos, connotaciones y acepciones de ciertas palabras en España y en América Latina. Si bien para las dos traductoras fue un trabajo muy interesante, resultó una experiencia especial para la profesora porque descubrió el español de América, tan rico y diferente según el país donde se use, lo que le pareció sorprendente. Por otro lado, resultó interesante atender las diferencias en la morfosintaxis, partiendo de la preferencia en América del uso de los pronombres personales *tú* y *usted*, de la ausencia del *leísmo*, de la preferencia de tiempos verbales simples, de la tendencia al uso de la voz pasiva refleja y del uso preferente de ciertos conectores lógicos. Todo ello implicó una dificultad a la hora de traducir, pues se tenía que encontrar la expresión o la palabra adecuada, suficientemente comprensible para los hispanohablantes de América, intentando acertar en lo que se ha dado en llamar “español neutro”, pues no existe un español de América, sino diversas variantes del mismo idioma. En ese conjunto de variantes se debía encontrar la palabra o la frase que tuviera un alto porcentaje de coincidencia, es decir, la variante más extendida.

De hecho, el español de América es una realidad muy rica y compleja para cualquier observador europeo y también para un hablante de

España. Por ello, en ocasiones, al traducir resulta difícil encontrar coincidencias a nivel morfosintáctico y léxico (sin considerar las diferencias en el nivel fonético, aspecto que no nos concierne en la traducción).

Justo un repertorio bibliográfico de más de 2 000 ejemplares, entre diccionarios y vocabularios del español de América, concluido en 1991, llevado a cabo por Djemel Benhacine, de la Universidad de Augsburgo, en colaboración con el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, da cuenta de esta riqueza lingüística. Entre otros, debemos citar los diccionarios de G. Haensch y R. Werner, como el *Nuevo Diccionario de Argentinismos*, o el *Nuevo Diccionarios de Colombianismos...* Estos últimos fueron reeditados por la editorial española Gredos (Madrid), que perfeccionó su metodología y les cambió el título. El anterior que hemos nombrado pasó a llamarse *Diccionario del español de Argentina* (Madrid, 2000). También encontramos, entre otros, el nuevo *Diccionario de mexicanismos: propios y compartidos*, publicado en 2022 por la Academia Mexicana de la Lengua. Este repertorio bibliográfico, elaborado por Djemel Benhacine, hasta 1990 ayudante de la cátedra de Lingüística Aplicada (Lenguas Románicas) de la Universidad de Augsburgo, sigue siendo inédito.

PROYECTO COLABORATIVO DE TRADUCCIÓN

La voluntad de dar a conocer la eficiencia del ENL entre los países de habla hispana hizo surgir este proyecto colaborativo de traducción por encargo de una editorial de Canadá, bajo la supervisión del autor del libro y con el apoyo de expertos en ENL, para su difusión tanto en Europa como en América Latina. De esta manera, se creó el grupo de trabajo, considerando que los traductores tuvieran igualmente formación en ENL y experiencia en su implementación. Al empezar la ingente tarea de traducción del libro de poco más de 290 páginas, en las dos variantes del español (castellano y español para América Latina), pudimos vislumbrar los retos, dificultades y exigencias que enfrentaríamos, pero considerando en todo momento el privilegio que ha representado para noso-

tras traducir un libro tan importante en la evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras en nuestro contexto global y el reto que siempre supone para un traductor traducir una obra que será publicada. El trabajo colaborativo se desarrolló considerando la distancia geográfica entre España y México y el respectivo desfase horario, por lo que se trabajó con el apoyo de archivos compartidos editables y se sostuvieron numerosas reuniones a distancia e intercambios de mensajes y llamadas telefónicas durante los dos años que duró el proyecto de traducción. Posteriormente, la comunicación con la editora fue muy estrecha para disipar dudas. Cabe destacar que los dictaminadores del libro traducido son también conocedores del Enfoque Neorolingüístico.

TRADUCCIÓN DE NEOLOGISMOS

Como comentamos en la introducción, el ENL introduce algunos neologismos en la didáctica de las lenguas extranjeras, por lo que ello supuso un reto importante en la traducción. Cabe destacar que, de manera general, empleamos el Enfoque Hermenéutico de Steiner en el proceso de traducción, para asegurar la buena comprensión e interpretación del texto, la apropiación del sentido (*intended meaning*) y el traslado (reexpresión) a la lengua de llegada (cf. Stefanink, 2000, p. 25). Asimismo y dada la naturaleza del discurso que maneja el ENL, al integrar terminología especializada, particularmente de la neurolingüística y de la ciencia cognitiva, además de introducir neologismos a la didáctica de las lenguas extranjeras, utilizamos herramientas de análisis terminológico para asegurar la relación entre términos y nociones (cf. Rodríguez 1976, p. 154), considerando procesos de investigación en francés, en inglés y en español sobre la relación de los términos y nociones y sus equivalencias en esas mismas lenguas. De esta manera, para la traducción de términos científico-técnicos y neologismos, consideramos, dentro de las herramientas de traducción, la gestión terminológica y la extracción terminológica.

Asimismo, elaboramos un glosario en francés, en inglés y en español, con el apoyo de expertos en ENL y con la consulta y supervisión del autor del libro. Este trabajo nos llevó a hacer una revisión general de postedición, para asegurar el uso unificado de la terminología en ambas variantes del español. Como sabemos, la gestión terminológica es un desafío importante en la traducción de textos especializados, en tanto que se tiene que asegurar la congruencia, concisión y precisión del discurso. De acuerdo con Vergara Toro, J. *et al.* (2021):

La gestión terminológica, entendida como la identificación, la recolección, el almacenamiento y la presentación de los términos, es una tarea crucial en la traducción especializada, puesto que los términos condensan el conocimiento especializado y garantizan la concisión y la precisión del discurso (Cabré, 1999; Gouadec, 2007). Los traductores de textos especializados, en la mayoría de los casos, no son expertos del área en la que traducen, de modo que deben compensar la falta de conocimiento experto con un manejo adecuado de la terminología en las distintas fases del trabajo traductor (Montero y Faber, 2009). Así, en la fase de comprensión, deben identificar y adquirir, de manera rápida y eficiente, el conocimiento especializado reflejado en el texto fuente u origen (TO), lo cual implica reconocer las unidades terminológicas y otras unidades de conocimiento especializado (Cabré y Estopà, 2005), e identificar los problemas terminológicos que se pueden presentar en la traducción. En la fase de transferencia, deben localizar, evaluar y consultar recursos de información, a fin de identificar las correspondencias interlingüísticas de los conceptos y, en el caso de que no exista un equivalente acuñado en la lengua meta, proponer un neologismo terminológico u otra solución traductora adecuada al encargo. En la fase de producción, el traductor debe emplear los términos que representen el concepto de manera precisa y que se adecúen a las características de la situación comunicativa de llegada, de acuerdo con una determinada variedad geolectal, nivel de especialización o registro.

Dentro de los neologismos que introduce el ENL en la didáctica de las lenguas extranjeras, podemos destacar, entre otros, los siguientes: *círculo/ciclo de la literacidad, gramática interna, gramática externa, gramática del oral, gramática de la lengua escrita, memoria procedimental, memoria declarativa, neuroliteracidad, Transfer-Appropriate Processing* (retomado, como hemos indicado anteriormente, de los investigadores en neurociencia cognitiva Fergus Craik y Robert S. Lockhart), *pedagogía de la frase completa*.

Cabe destacar el caso particular del término “apprenant” del francés, que usa el ENL, mismo que tiene su equivalente en inglés: “learner”. Sin embargo, en español, en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, representa un neologismo: “aprendiente”; en tanto que, de acuerdo con el ENL, su equivalente en español no puede ser ni estudiante ni alumno ni aprendiz.

ANÁLISIS DEL USO DE LÉXICO Y ADAPTACIONES CULTURALES

Durante el proceso de traducción, de manera natural en las variantes de traducción para la versión de España y de América Latina, fueron apareciendo diferencias de uso de léxico, las mismas que fueron comentadas y, en algunos casos, consultadas en fuentes lexicográficas, para encontrar un uso estándar. Durante ese proceso, al realizar un análisis, nos dimos cuenta de que, en ocasiones, una misma palabra tenía un significado algo distinto en España y dentro de los países de América Latina; por ejemplo, la palabra “profesor” es empleada en algunos países de América Latina para hacer referencia solo a docentes de nivel educativo superior, en otros solo para referirse a docentes de educación básica y en otros tiene un uso indistinto, siendo este mismo uso indistinto en España. Por lo anterior y para evitar inconvenientes de comprensión, se acordó utilizar la palabra “docente”, que tiene un uso académico estándar en América Latina, para referirse “a quien enseña, al educador, al

facilitador, al maestro, al profesor, al enseñante, al instructor”, mientras que para la variante de España se acordó utilizar la palabra “profesor”. Caso parecido fue el uso de la palabra “clase”, que en algunos países de América Latina refiere al “grupo de estudiantes/alumnos” y en otros refiere a la asignatura; por lo que se optó por usar “grupo” para la variante de América Latina y “clase” para la variante de España. Otro caso fue el uso preferente de la palabra “ordenador” en España y el uso de la palabra “computadora” para América Latina, aunque cabe destacar que en algunos países de América Latina se prefiere el uso de la palabra “computador”.

Por otro lado, al realizar el análisis de la palabra en francés “bleuet”, nos percatamos de que tiene dos referentes, según se utilice en Francia o en Quebec. En Francia, el referente es una pequeña flor azul, mientras que en Quebec el referente corresponde a lo que en español llamamos “arándanos”.

La palabra “cent” en francés, que por el contexto en el discurso tiene el equivalente de la palabra “céntimo” en España, para el caso de América Latina, según el país, puede ser equivalente a “centavo o centésimo”, por lo que se procedió al análisis estadístico de su uso en América Latina y se acordó el equivalente de “centavo”.

En cuanto a la palabra en francés “pomme de terre”, que en el mundo hispano sabemos tiene su equivalente general como “papa”, para la versión de España se prefirió el españolismo: “patata”, solo por citar algunos ejemplos de análisis. Finalmente, para el caso de la traducción de nombres propios nos remitimos a las reglas generales de traducción de nombres propios.

RESULTADOS DE LA TRADUCCIÓN

En tanto que se trató de una traducción por encargo de una empresa editorial canadiense, se firmó el contrato correspondiente, con los compromisos y responsabilidades que ello conlleva. Afortunadamente, la co-

municación con los responsables de la editorial y con la editora designada fue muy estrecha y se sostuvieron varias reuniones de trabajo para tomar acuerdos, realizar ajustes y atender solicitudes del autor del libro. Se hizo entrega de las dos versiones: variante de traducción para España y variante de traducción para América Latina y, posteriormente, una vez que la editorial recibió las dictaminaciones de los libros traducidos, se retomó el trabajo para atender las recomendaciones e integrar información adicional sobre el léxico del ENL, dado el carácter científico-técnico del discurso y los neologismos que introduce.

El proceso de traducción duró alrededor de año y medio. Cabe destacar que hubo un tercer traductor colaborador durante la primera etapa de traducción, quien buscaba comprobar si un servicio de traducción automática neural disponible en el mercado, que utiliza un algoritmo con redes neuronales convolucionales (RNC), era funcional, eficiente y efectivo para realizar la traducción. Sin embargo, se descubrió que ese sistema, dada la naturaleza del discurso, daba como resultado una variante de traducción con varios contrasentidos, aunado a inconvenientes de sintaxis, transcripción de términos que no están en la base de datos, traducciones literales, inadecuación de signos de puntuación, falta de congruencia en género y número, entre otros, por lo que desistió de su colaboración en el proyecto.

Sin embargo, sus aportes sobre el análisis de ese servicio de traducción automática fueron muy interesantes y enriquecedores, ante la emergencia de la inteligencia artificial como herramienta en nuestro contexto global y el debate sobre el papel y la formación actual del traductor profesional. Se descubrió que al utilizar ese sistema se invierte más tiempo en el trabajo de postedición del texto, al corregirlo.

Por otro lado, durante el proceso de traducción, pusimos a prueba, de manera general, nuestra competencia traductora y, de manera particular, nuestra competencia terminológica, considerando las habilidades para investigar, seleccionar fuentes de consulta, establecer una metodología del trabajo terminológico, adquirir conocimientos, apropiarse

del conocimiento y resolver los problemas terminológicos que dicha competencia conlleva, entre otros, a nivel cotextual (macroestructura) y contextual (microestructura).

Asimismo, pusimos a prueba nuestras habilidades blandas (*soft skills*) como traductoras, particularmente: la autodisciplina, la empatía, la capacidad para trabajar de manera colaborativa, para gestionar el tiempo, priorizar, trabajar bajo presión, liderar, adaptarnos a las condiciones y circunstancias, resolver problemas, tener capacidad de respuesta, comunicar de manera efectiva, asumir una responsabilidad ética, mantener una curiosidad intelectual y flexibilidad cognitiva. Cabe destacar que, durante nuestro proceso de traducción del libro, el mismo estaba siendo traducido al idioma chino en Beijing y fue publicado en 2022 (cf. Germain, 2022).

Consideramos que traducir va más allá de las varias definiciones de traducción con las que estamos de acuerdo: una actividad intelectual, profesional, humana, apasionante, enriquecedora y generosa que invisibiliza las fronteras entre los idiomas y las culturas, y que mantiene la identidad del traductor en la mayoría de las veces invisibilizada también en su labor, salvo cuando las editoriales le otorgan un espacio para dignificar su nombre, como es afortunadamente el caso en esta grata experiencia de traducción del libro en sus variantes de traducción para España y para América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAVO GARCÍA, Eva (2010). *El español internacional: valoración actual y usos específicos*. Iberoamericana/Vervuert.
- GERMAIN, Claude (2017). *L'Approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Myosotis Presse.
- GERMAIN, Claude (2018). *The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages: Theory and Practice*. Cambridge Scholars Publishing.

- GERMAIN, Claude (2022). *L'approche neurolinguistique (ANL) pour l'apprentissage-enseignement des langues étrangères. Théorie et pratique*. Traducción al chino seguida de la versión original en francés, Multilanguage Publishing.
- HAENSCH, Günther y Reinhold Werner (2000). *Diccionario del español de Argentina*. Gredos.
- HAENSCH, Günther y Reinhold Werner (2000). *Diccionario del español de Colombia*. Gredos.
- RODRÍGUEZ ARENCIBIA, Lourdes (1976). *¿Traducción científica o traducción intuitiva? Introducción al análisis de los aspectos teóricos de la traducción del francés al español*. Editorial Pueblo y Educación.
- STEFANINK, Bernd (2000). *Bref aperçu des théories contemporaines de la traduction*. 310, junio, *Le Français dans le monde* (lfm).
- VERGARA TORO, Javiera y Sabela Fernández Silva (2021). La competencia terminológica en la traducción especializada: definición y propuesta de medición en estudiantes de traducción. *Revista Mutatis Mutandis*. <https://www.redalyc.org/journal/4992/499272762008/html/>

LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS: UN ENFOQUE DOCENTE DESDE LA COMPLEJIDAD PARA LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

CELENE GARCÍA ÁVILA¹

INTRODUCCIÓN

EN ESTE TRABAJO SE INFORMAN ALGUNOS DE LOS PROBLEMAS que enfrentan los profesores de traducción literaria en los programas de licenciatura, los cuales tienen dos opciones: formar traductores como perfil terminal o incluir unidades de aprendizaje del área de traducción como competencia complementaria del licenciado en lenguas con énfasis en la docencia. La descripción del problema se enuncia desde la experiencia docente, es decir, como un testimonio que entraña la subjetividad de quien suscribe el presente trabajo; no tiene una pretensión de objetividad científica y se concibe como un movimiento de apertura para un diálogo con colegas que hayan experimentado los retos docentes propios de la traducción literaria.

El problema surge de la falta de competencia literaria de una buena parte de los estudiantes inscritos en un curso que requiere un dominio alto y preciso de la lengua materna, un manejo eficiente de la lengua meta y una competencia intercultural extralingüística para mediar entre los dos mundos vinculados por la traducción. Con estos elementos, se advierte de inmediato el grado de dificultad que implica un curso como este; por ello, la discusión se enfoca en la competencia literaria. Se busca reconocer, desde los planteamientos del pensamiento complejo y de la transdisciplina, las múltiples aristas del tema: la lectura y el análisis

1 Universidad Autónoma del Estado de México.

sis literarios, así como la formación introductoria para la traducción literaria, sea como complemento o como eje, del perfil traductor, pues las estrategias de investigación, resolución de problemas y puesta en marcha de la creatividad también son útiles para quien se enfrenta a textos técnico-científicos, documentos audiovisuales o escritos legales.

El objetivo general es analizar, desde la complejidad y la transdisciplinariedad, las razones por las que un buen análisis literario tiene múltiples aristas textuales y paratextuales. En la medida en la que la complejidad del texto se experimente a través de la lectura, se puede facilitar la toma de decisiones para la traducción de este tipo de obras en nivel licenciatura, en el contexto de las instituciones de educación superior en México. Para poder desarrollar este enfoque se requiere delimitar los siguientes objetivos específicos:

- Explicar los aspectos del pensamiento complejo que encuadran la discusión
- Describir el contexto actual de la formación de traductores y algunos retos con respecto a las competencias para la traducción
- Analizar la competencia literaria que requiere el lector-traductor, desde la complejidad y la transdisciplinariedad
- Proponer un enfoque transdisciplinario para el análisis del texto literario, encaminado a la formación de traductores (literarios y no literarios)

ASPECTOS DE LA COMPLEJIDAD NECESARIOS PARA ENCUADRAR EL TRABAJO

El enfoque desde el cual se desea proponer una aproximación a la obra literaria en el proceso de formación de traductores es la complejidad, un tipo de conocimiento que plantea la necesidad de aproximarse a un problema de investigación con una visión de totalidad y no de fragmentación, y con la apertura de enfocar tanto las consonancias como las diso-

nancias. Esto implica centrarse no solamente en una disciplina individual, sino que se tengan en cuenta perspectivas de distintas disciplinas, así como la inclusión de saberes no racionales, estrechamente ligados a nuestra naturaleza, como los modos en que percibimos el mundo, reaccionamos y sentimos.

Edgar Morin (2001) señala que un tercer aspecto que constituye al ser humano es su vida en sociedad, caracterizada también como compleja y, con frecuencia, contradictoria. Morin vincula al ser humano con la triada “individuo-especie-sociedad”. Muestra que “el paradigma cartesiano separa al sujeto del objeto con una esfera propia para cada uno: la filosofía y la investigación reflexiva, por un lado; la ciencia y la investigación objetiva, por el otro” (Morin, 2021, p. 35). Las escisiones que operan –desde este paradigma atraviesan “el universo de un extremo al otro”– se sustentan en el principio lógico de la disyunción, y son las siguientes: sujeto/objeto, alma/cuerpo, espíritu/materia, calidad/cantidad, finalidad/causalidad, sentimiento/razón, libertad/determinismo, existencia/esencia (Morin, 2021, p. 35).

Es necesario tener en cuenta un deslinde terminológico propuesto por Nicolescu, quien entiende por pluri o multidisciplinariedad el estudio que diversas disciplinas pueden hacer de un objeto que pertenece a una o varias de ellas, en tanto que la interdisciplinariedad se basa en la transferencia de métodos de una disciplina a otra; en contraste, la transdisciplinariedad indica “entre, a través y más allá de cualquier disciplina”; se relaciona con “el problema de los valores” y tiene como fin último la comprensión del mundo presente (1996). En el artículo 3 de la “Carta de la transdisciplinariedad” se afirma: “La transdisciplinariedad no busca el dominio de varias disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden” (Nicolescu, 1996). Cuestiones de sensibilidad, ética, reflexión, compromiso profesional y social tienen cabida dentro de esta perspectiva, y no solamente el desarrollo de competencias específicas para lograr un resultado final.

El empleo de este marco general será útil para definir tanto a los alumnos (como sujetos del hecho educativo y no como objetos) como la literatura, ya que habrá que aplicar un deslinde similar para sustentar que las relaciones del sujeto y del objeto en función del conocimiento no pueden reducirse a ninguno de los elementos mencionados a continuación; cada uno representa modos históricos distintos de concebir el conocimiento y generarlo (Morin, *El método I*, p. 30).

Objeto:

- El alumno no es solo receptor y reproductor de conocimiento.
- La literatura no es únicamente un objeto de estudio delimitado por hechos objetivos (autores, obras, épocas, formas, técnicas, etc.).

Espíritu humano:

- Lo que cuenta del alumno no es solo su capacidad para pensar y sentir; el hecho educativo no debe estar centrado únicamente en la generación y el análisis de las ideas y/o emociones.
- La literatura no se reduce a la transmisión de ideas y/o emociones ni este aspecto es más valioso que otros.

Realidad social:

- El alumno no solo está determinado y condicionado por su realidad social, sea que esto influya positiva o negativamente en el hecho educativo.
- La literatura no se reduce a la representación de la realidad de manera unívoca; el antiguo concepto de mimesis puede recuperarse para subrayar la importancia que tienen todas las dimensiones de la experiencia humana, en esta expresión artística.

Según lo expuesto, la literatura es un sistema complejo que entraña relaciones y funciones entre los actores que la constituyen: los creadores, las obras, los circuitos de difusión, la validación crítica y el hecho de la

lectura; por otro lado, el proceso educativo se constituye con la participación de agentes diversos e implica reflexiones sobre los paradigmas educativos adoptados en la práctica, lo cual requiere una reflexión teórica. La traducción literaria no puede ignorar que una obra en particular despliega un conjunto indefinido de interrelaciones complejas al establecer la proximidad de dos lenguas distintas, con su cúmulo de referencias implícitas y explícitas.

Por otra parte, es necesario reconocer que hay diversos sistemas que conforman el campo literario. Pedro Cerrillo (2007) señala algunos de ellos, entre los que establece un contraste: la literatura canónica podría considerarse el sistema central de referencia de los grandes autores, pero hay sistemas de frontera que son igualmente válidos, tanto para la selección de lectura como para su posible traducción, como la literatura oral, la literatura comercial (los llamados *best sellers*), la novela rosa, la literatura infantil y juvenil, el periodismo literario (conocido en inglés como *non-fiction*), las literaturas en lenguas indígenas, entre otras. Cada uno de estos sistemas requiere un acercamiento específico y el lector-traductor tendrá que establecer sus preferencias y hará frente a lo que le parezca menos atractivo o más difícil. Además, cada subsistema plantea retos de diversa índole para el traductor, que podrían aprovecharse desde el punto de vista didáctico.

EL CONTEXTO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En México existen algunas licenciaturas de reconocido prestigio dirigidas a la formación de traductores. En esta sección se mencionan algunas instituciones a manera de ejemplo; no se señalan todas las que hay en nuestro país porque el objetivo es resaltar la necesidad social de esta profesión, no así lograr una descripción exhaustiva de instituciones. Todas las referencias a los programas se encuentran en línea y se hallan al final de este capítulo. Se cuenta con la Licenciatura en Traducción de la

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (UNAM), la misma licenciatura en la Escuela Nacional de Estudios Superiores (UNAM) de San Miguel de Allende, cuyas áreas de profundización son Traducción Literaria, Traducción Técnico-Científica, Traducción Jurídica, Traducción para las Relaciones Internacionales y Traducción Audiovisual. También ofrece este perfil la Universidad Autónoma de Baja California (con sedes en Ensenada, Tijuana y Mexicali), aunque la traducción literaria no se observa en el mapa curricular. Entre las privadas, destacan la Universidad Intercontinental, que sí incluye algunos cursos de traducción literaria y el ISIT (Instituto Superior de Intérpretes y Traductores), que ofrece una licenciatura en Traducción y otra en Interpretación, aunque no están los programas para consulta abierta.

En las licenciaturas que ofrecen un perfil de licenciado en lenguas, algunas instituciones han incluido en el plan de estudios un bloque de materias dedicadas a la traducción, bien como énfasis terminal, bien como complemento de la formación en lenguas extranjeras, que implica diversos saberes, desde la corrección lingüística, la docencia, hasta la traducción o la mediación cultural. Algunos ejemplos son la licenciatura en Enseñanza de Lengua y Cultura Francesas, que incorpora un curso de Traductología (Universidad Veracruzana), la Licenciatura en Lenguas Modernas (Universidad Autónoma del Estado de México), con tres cursos obligatorios de traducción y tres optativos internos. Muchas licenciaturas en lengua inglesa más centradas en la docencia incluyen cursos de traducción para sus estudiantes; por señalar algunos ejemplos, se enlistan a continuación algunas universidades en las cuales el diseño curricular evidencia este hecho: Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Sinaloa (tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia incluye un curso de traducción), Universidad Juárez del Estado de Durango, Universidad Autónoma de Tamaulipas (con el nombre de Licenciatura en Lingüística Aplicada, sede en Ciudad Victoria). Y, sin un afán de exhaustividad, es necesario poner atención a las formaciones en esta

área por medio de diplomados, entre los que destacan el interinstitucional de la Universidad de Guanajuato, los que ofrecen la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, la Universidad Iberoamericana, la Universidad de Quintana-Roo, entre otras, algunos de los cuales cuentan como opción para titulación.

Uno de los aspectos que se observan entre los estudiantes del nivel superior es la falta de una educación literaria básica. Hay que reconocer que la forma en la que se lleva a cabo la enseñanza de la literatura en la educación primaria, secundaria, media básica y media superior presenta una falla central: se lee muy poco, pues la lectura de obras se limita a lo que ofrecen los libros de texto: nóminas de autores y periodos, descripción de géneros y algunas técnicas literarias básicas, así como la lectura de antologías, fragmentos u obras cortas. En pocas palabras, como reconoce la investigadora colombiana Paula Alexandra Cáceres Garzón (2022), es necesario transitar de la enseñanza de la literatura a la educación literaria, que se basa en el concepto de competencia literaria (no asimilado a la noción empresarial de aprender a ser competente o productivo), propuesto inicialmente por Noam Chomsky y Manfred Bierwisch, quienes la conciben como una capacidad humana para comprender y producir oraciones gramaticales y estructuras poéticas, respectivamente. La competencia literaria se entiende como:

una potencialidad que incluye diferentes aspectos: capacidades, habilidades, actitudes, conocimientos, necesidades. Por ello, la experiencia de lectura (relación lector/obra) es fundamental para desarrollar las capacidades y actitudes que permiten disfrutar o apreciar las obras (Cáceres Garzón, 2022, p. 69).

Para desarrollar la competencia literaria, se requiere fomentar la experiencia de la lectura en espacios de libertad que permitan, además de valorar los aspectos artísticos y creativos del manejo del lenguaje en los textos literarios, compartir las experiencias lectoras, “pensar y compren-

der el mundo, la sociedad y la cultura” (Cáceres Garzón, 2022, p. 69). Es claro que en la universidad algunos estudiantes son lectores gracias a que en sus contextos familiares y sociales se cuenta con el *capital social, cultural y simbólico* de los *campos* social, intelectual, artístico, etc., que permiten el desarrollo de un *habitus* favorable al cultivo de la educación literaria.

En este caso, el *habitus* podría ejemplificarse como la *disposición* a valorar las obras literarias y el acto de leer, los *esquemas* de pensamiento que facilitan la práctica de la lectura literaria y sus distintas formas de socialización, así como las *trayectorias* correspondientes al origen social, las oportunidades escolares, etc., que facilitan el acceso a la literatura como bien cultural (Bourdieu, 2015). Sin embargo, otros estudiantes llegan a descubrir el gusto por la lectura de textos literarios en la escuela solo por la labor de algunos profesores, bibliotecarios o compañeros. Muchos otros carecen del contacto constante con los libros y no practican la lectura. Los profesores de licenciatura tienen que hacer frente a esta hibridez de perfiles del estudiantado, lo que requiere una intervención creativa y centrada en el estudiante, así como la planeación de acciones colegiadas para que tanto los profesores como otras instancias institucionales abran espacios para la lectura y la educación literaria, independientemente de las disciplinas en las que se forman los estudiantes.

En otras palabras, en la universidad es necesario insistir en la educación literaria por medio de intervenciones tanto en el circuito formal (cursos de redacción, literatura, historia, arte, etc., integrados al currículo; participación en coloquios, simposios u otros encuentros académicos, actividades de la biblioteca, entre otros) como en el no formal (clubes, talleres libres, presentaciones, cafés literarios, tertulias). Se requiere, a la par de las acciones curriculares, promover “experiencias pedagógicas alternativas”, no formales, lo cual no implica que carezcan de una estructura, puesto que se trata de actividades sistemáticas, por medio de las que se busca lograr cambios significativos concretos en diversos aspectos de la vida en sociedad; se puede ubicar el origen de este con-

cepto en las campañas de alfabetización de adultos, en los que los elementos teóricos están puestos al servicio de la práctica (Freire y Macedo, 1989) y en una acción dialógica, de las cuales deriva la también llamada “educación popular”, así como la educación continua para adultos.

Cabe señalar que, de acuerdo con la UNESCO (2013, en línea), la educación no formal también es responsabilidad de las instituciones y concibe que se trata de acciones complementarias dirigidas a garantizar una educación para todos, organizadas por un “proveedor de educación”. Pese a diversos esfuerzos, en repetidas ocasiones, el profesor tiene que impartir la docencia de temas literarios desde su propia trinchera y con sus propios medios. Por ello, en el caso particular de las clases de traducción literaria es necesario enfocarse en la riqueza que el análisis literario puede brindar como experiencia indispensable en la formación de los estudiantes, sin perder de vista la posibilidad de apoyar a los estudiantes en la modalidad de educación no formal, que serviría para formar comunidades de aprendizaje a la par de los cursos curriculares.

LA COMPETENCIA LITERARIA EN EL LECTOR-TRADUCTOR DESDE LA COMPLEJIDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Antes de desarrollar este tema, se reseñan algunos resultados de la investigación que llevó a cabo Nuria Brufau Alvira con profesores expertos en el área de traducción y entre las competencias más valoradas destacan con un alto grado de consenso “que haya en clase más práctica que teoría”, así como la importancia de analizar “el análisis del encargo, texto fuente y contexto meta para la toma de decisiones” (2024, p. 203). Entonces, el tema que se evidencia aquí es la comprensión y el análisis del texto fuente. Por ello hay que insistir en que el traductor literario requiere muchas habilidades que solo es posible adquirir a través de la lectura de este tipo de textos. Un lector literario no se forma en poco tiempo; podría afirmarse que está en constante formación, porque la

lectura alimenta el deseo de seguir leyendo. Pedro C. Cerrillo (2007) reconoce las múltiples dimensiones de la competencia literaria, en relación con la actividad cognitiva de la lectura, es decir, la capacidad del lector para comprender (no solo para decodificar) un texto literario.

No se trata de una actividad innata de los individuos, sino que se aprende; es una competencia que exige diversos saberes: los textuales, que sirven para discriminar los géneros o tipos de textos, los conocimientos metaliterarios (por ejemplo, las figuras retóricas, los tipos y grados del narrador, técnicas específicas para la creación de mundos implicados o paralelos, que incluso tienen que ver con los recursos tipográficos y sus respectivas convenciones); también se requiere una capacidad para comprender las referencias y las relaciones intertextuales entre las obras, así como saberes enciclopédicos y culturales.

En otras palabras, para Cerrillo (2007), la competencia literaria es la suma de la experiencia lectora, que surge del cúmulo de lecturas; la competencia literaria es un ejemplo de un saber que se alimenta de la práctica, un ejemplo de la relación de las partes con el todo, pues en cada nueva lectura se reactivan conocimientos que se aprendieron en las anteriores y, de manera inversa, cada nueva lectura enriquece y actualiza las precedentes. Además, la competencia literaria requiere la comprensión de los procesos de comunicación literaria, en los que intervienen no solamente el autor como emisor y el lector como receptor de un mensaje (el texto literario), sino las decisiones editoriales, orientadas por los objetivos de las distintas empresas dedicadas al libro, los circuitos de distribución, las tendencias del mercado y los agentes de transformación de la obra, como los críticos, los medios de comunicación, la publicidad.

En un sentido muy estricto, cuando la literatura entra al aula, pierde algo de su carácter subversivo y liberador, ya que se ve domesticada a través de las acciones docentes e institucionales: la selección obligatoria de obras, el enfoque mediante el cual se analizan en clase, el seguimiento de un programa muchas veces orientado a otros propósitos (como sería el

caso de aprender a traducir un texto literario), el tiempo constreñido para lograr ciertos objetivos específicos; por ello, Cerrillo (2007) recomienda buscar cierta flexibilidad dentro de los contextos escolares para algunas tareas vinculadas con la enseñanza de los textos literarios en los distintos niveles educativos; además, se han de buscar estrategias para que el alumno desarrolle trabajo autónomo y colaborativo.

Además, no debería reducirse el estudio de la literatura a las cuestiones técnicas o formales ni a la información acumulativa de autores, obras, regiones y corrientes, pues los textos literarios permiten la exploración de otras esferas del ser humano, como las actitudes, los valores y las emociones, aspectos que corresponden a un enfoque transdisciplinario, según Nicolescu (1996). Para comprender la literatura desde el enfoque de la complejidad, es necesario reconocer que las lecturas literarias ofrecen una experiencia para el receptor. La experiencia es, para Larrosa (2006), “eso que *me* pasa” y no “eso que *pasa*”; la partícula “eso” subraya que es algo ajeno, externo, distinto del yo que lee, en tanto que la partícula “me” subraya un sentido de transformación que ocurre en el sujeto, y el “pasar” es el tránsito y también la huella que deja ese encuentro entre el sujeto que lee y eso que es la obra. Resumiendo, la experiencia tendría que reunir estas tres dimensiones (Larrosa, 2006, p. 47):

- Exterioridad, alteridad y alienación, en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el qué de la experiencia, con el eso de “eso que me pasa”.
- Reflexividad, subjetividad y transformación, en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el quién de la experiencia, con el me de “eso que me pasa”.
- Pasaje y pasión, en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el pasar de “eso que me pasa”.

Entonces, la primera sugerencia es hacer viable una lectura en los lectores-traductores que actualice una experiencia mediante la cual se acceda

a un *conocimiento de la percepción* (sensorial, que se aprehende por medio de los sentidos); también hay que destacar un *conocimiento de la emoción* o del sentir y un *conocimiento de la razón* o del pensar. En suma, es necesario activar el “conocimiento sentipensante” como eje de toda obra literaria y, por ende, en concordancia con la experiencia de Larrosa, se esperaría que un conjunto de conocimientos diversos transforme a los lectores-traductores para enfocar mejor su labor mediadora (social-cultural-comunicativa).

El término sentipensante fue adoptado por Orlando Fals Borda como parte de las ideas que se generaron en el Congreso de Convergencia Participativa (Cartagena, Colombia, 1995), cuya principal línea de investigación fue la conexión de los factores “conocimiento”, “espacio” y “tiempo” para el cambio social en América Latina; el término surgió con el fin precisar la importancia de los procesos comunicativos dialógicos e interpretativos que Paulo Freire considera necesarios para que haya conocimiento y aprendizaje, sea que se apele al lenguaje cotidiano, al simbólico o al matemático. Para ello, son necesarios tanto el “sentimiento” como la “estética”, que pocas veces se toman en cuenta en la investigación-acción participativa; el autor lo resume así:

ello fue motivo de la mayor atención, expresada no sólo en las plenarias con magníficos literatos, como Eduardo Galeano, David Sánchez Juliao y Rodrigo Parra, que a veces hablaron de personas “sentipensantes”, sino también con juglares, cantantes y bailarines. De sus ejemplos y representaciones surgieron o se afirmaron técnicas de comunicación basadas en diversos estilos. Dijeron que ser sentipensante sintetiza la propuesta de la investigación participativa (Fals Borda, 2015, p. 317).

La noción de experiencia de Larrosa, la comunicación sentipensante expuesta por Fals Borda y los enfoques dialógicos de Freire tienen en común con Morin la necesidad del diálogo y la comprensión del otro, de lo otro a partir de las interacciones entre el sujeto lector y las obras lite-

rarias; no se trata de enseñar a comprender solo desde un análisis cerebral, con pretensiones de conocimiento objetivo, un texto-objeto sino de allanar el camino para que los lectores-sujetos tengan la disposición de abrirse a una experiencia que los pueda sacudir, sorprender o sensibilizar frente a sus propias referencias o certezas. Se trata de permitir que la lectura desestabilice de algún modo a los lectores-traductores. Es un camino que permite ponerse en las situaciones de otros, aspecto esencial para una convivencia más diversa y respetuosa. Pareciera que esto no tiene nada que ver con la traducción; pero me gustaría mostrar que es relevante porque los traductores no trasladan palabras solamente sino palabras que son experiencias.

Para proseguir, es necesario reconocer que la literatura es un *objeto* que es un sistema; siguiendo a Morin: “Se ha tratado siempre a los sistemas como objetos; en adelante se trata de concebir los objetos como sistemas” (2001, p. 122); el sistema se concibe como la “*unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos*” (2001, p. 124). La importancia de este concepto radica en que vincula las *interrelaciones* entre los elementos (causadas por las diversas *interacciones* entre ellos), con la *organización* y con el *sistema* mismo (unidad). Ahora bien, así como Morin demuestra que el concepto trinitario de sistema es válido tanto para el átomo como para el cosmos, es decir, para una realidad micro como para una macro, es posible reconocer que el sistema literario se evidencia tanto en una obra particular como en el conjunto del universo literario que todos sabemos es imposible de acceder en su totalidad en el lapso de una vida humana.

La noción de *mimesis* puede tomarse como punto de partida para señalar las interacciones complejas entre las visiones de mundo y los universos representados en las obras literarias, pues son variadas, variables, complementarias y contradictorias las relaciones entre lo que Aristóteles identificó como “acciones humanas” y su “imitación” en las distintas obras que en su tiempo empleaban el lenguaje y la música como forma de expresión; entre ellas, menciona la epopeya, la poesía trágica,

la comedia, la ditirámica, la aulética (acompañada con flautas), la citarística (con cítara).

Pese a las diferencias, Aristóteles las identificó como imitaciones, que se distinguían entre sí solo por tres aspectos: “imitación por medios diversos”, “imitación de manera diversa”, “imitación de objetos diversos” (1447a, 10-20). Señala a manera de ejemplo los múltiples recursos para lograr la “imitación”, como colores, ritmo, armonía, voz, lenguaje, potencia, danzantes, entre otros. Y agrega: “pero el arte que imita sólo con el lenguaje, en prosa o en verso, y, en este caso, con versos diferentes combinados entre sí o con un solo género de ellos, carece de nombre hasta ahora (1147b). El traductor y editor García Yebra subraya que, en contra del criterio común en la época, el poeta no era para Aristóteles aquel capaz de hacer versos sino el que podía imitar acciones humanas (1974, p. 247).

La relación obra-mundo es indudablemente compleja, es decir, irreductible a las partes de la obra y también irreductible a su totalidad, irreductible a las partes del mundo representadas como también a la totalidad de ese mundo. Podría adoptarse la noción de “sistema como constelación conceptual” de Morin (2001, p. 151), en la que se postulan los siguientes principios: *a)* reconocer “la problemática del todo”, pues el todo es más y menos que el todo, *b)* comprender “la problemática de la organización”, que resulta de la dinámica recursiva entre los elementos, la interrelaciones que se establecen entre ellos, la organización que se construye a través de las interrelaciones entre ellas y el todo; *c)* reconocer la situación del sistema en un entorno y tiempo determinados (su *dasein* físico); identificar como compleja (complementaria y contradictoria) la relación entre “el observador/conceptuador”, en este caso, entre el creador y el lector, entre el lector-traductor y el lector meta.

En estudios previos se han explorado nociones del texto literario que tratan de alejarse de una conceptualización reduccionista de la literatura. Por ejemplo, Tomás Albadejo (2009) propone la “colaboración entre retórica, poética y lingüística del texto” para lograr un enriquecimiento entre

disciplinas, de manera que el análisis de los textos y su explicación contribuya comprender la comunicación lingüística que propician. Este autor ha investigado de qué manera se puede partir de la pragmática para construir “un modelo lingüístico-textual” que pueda vincular esta dimensión con la sintaxis textual (pero en sentido semiótico) y con la “semántica-extensional” del texto, de modo que la extensión (construcción referencial) abrevia en la construcción del sentido en la obra (2009).

Albadejo postula sus hallazgos desde una perspectiva semiótica en la que resalta la interrelación entre la semántica literaria (relación entre el texto literario y su referente), la pragmática literaria (relación entre emisor, receptor, el texto literario como signo y el contexto) y la sintaxis, que el autor trabaja desde los enfoques teóricos de la gramática textual (1998), en los cuales siguió los postulados de János S. Petőfi, quien reconoce los distintos sistemas semióticos presentes en los textos literarios, de donde deriva el análisis interdiscursivo, es decir, la presencia de géneros discursivos, médicos, científicos, etc., en las obras literarias. Con el método de Petőfi pueden relacionarse las diversas “estructuras de superficie” (manifestaciones textuales lineales) en los siguientes niveles: *a)* “las estructuras semántico-intensionales y léxico-textuales”, *b)* “las estructuras semántico-extensionales y léxico-extensionales” (o referenciales).

Albadejo explica que la lingüística textual amplió el panorama para el análisis literario al considerar como unidad estructural al texto; así, con las aportaciones de teóricos como Van Dijk se pudo identificar niveles micro y macroestructurales dentro de las unidades textuales para identificar funciones, relaciones y componentes entre los textos, entre los textos y los referentes, entre los textos y los productores, entre los textos y los receptores y entre los textos y los contextos (Albadejo, 2009). Todo esto, desde la perspectiva de la complejidad, significa una aportación, que podría complementarse al tener presente en todo momento la noción del tercero incluido de Nicolescu (1996), es decir, más que construir una noción aséptica y libre de contradicciones entre todos estos elementos mencionados, es necesario tener en cuenta también las “emergencias”,

inconsistencias, excepciones, “constreñimientos” y diversos tipos de “antagonismos sistémicos” (Morin, 2021).

Así, “la idea de sistema no es solamente armonía, funcionalidad, síntesis superior; lleva en sí, necesariamente, la disonancia, la oposición, el antagonismo” (Morin, 2001, p. 146), solo así se evitan las nociones polarizadas del *reduccionismo* (lo que valen son ciertos elementos y no otros; por ejemplo, centrarse únicamente en las cualidades literarias de un texto y olvidarse de lo demás) y del *holismo* (considerar el todo de manera superficial y en absoluta armonía). Como aclaración, la noción del tercero incluido tiene su origen en la lógica no binaria del filósofo Sthépane Lupasco (1900-1988), quien propuso la lógica de lo contradictorio, que considera tres posibilidades: A, no-A y T (A y no-A). Basarab Nicolescu (1996) confirma que dicha lógica se apoyó en la física cuántica y se comprende con la noción de los distintos niveles de realidad en el universo micro de este campo científico. De ahí, se ha convertido en un concepto básico para la noción de transdisciplina, que es pensar los problemas o fenómenos no desde los campos disciplinares sino desde la complejidad misma de lo estudiado y sin limitarlo a lo meramente objetivo y comprobable, pues igual valor tienen las sensaciones y las emociones que el texto desata. En el caso de la literatura se han mencionado distintas vías de comprensión de esa riqueza poliédrica del texto literario.

Se ha hablado del valor de la mimesis porque vincula al texto con el mundo y viceversa, pues esa imitación de acciones humanas no es lineal sino creativa y en constante diálogo con una multiplicidad de factores; por eso se habla de literatura realista, utópica, distópica, en concordancia o en disonancia con los valores de su época, en relación complementaria, contradictoria o paródica con otros campos semióticos y sus respectivos discursos (gramática textual), polifónica (tal como lo explica Bajtín [1986] al considerar la heteroglosia de la novela, puesto que construye con las voces de todos; por eso señala la integración de géneros de la comunicación ordinaria en las obras literarias, así como la subjetividad y el “color” o matiz emotivo en cada giro empleado en la obra).

Asimismo, la literatura apela al “universo del discurso”, tal como lo denomina André Lefevere (1992) o referente, según la terminología semiótica de Umberto Eco (1980); los llamados culturemas (Vercher García, 2021) solo se aprecian en esa confrontación que ocurre cuando dos linguoculturas, término adoptado por Nord y basado en Michale Agar (Nord, 2018), se asocian gracias a una obra literaria: todo lo que en la cultura meta resulte novedoso o extraño será un culturema que los lectores-traductores tendrán que identificar en un primer momento, interpretar en una segunda fase y, por último, traducir aplicando alguna técnica (equivalencia, adaptación, explicitación, etc.) y en la búsqueda del mejor sentido posible.

Los culturemas pueden referirse a instituciones sociales, nombres propios, tratamientos de cortesía, pesos y medidas, tradiciones, gastronomía, instituciones y sus elementos jerárquicos, leyes y funcionamiento, coloquialismos, usos y costumbres, lenguajes no verbales, simbolismos culturales, tabúes, entre muchas otras cosas. Según Vercher García (2021), pueden identificarse las siguientes categorías de culturemas: ecología, cultura material, cultura social, cultura espiritual y cultura lingüística, clasificación que se basa en los señalamientos de Amparo Hurtado (2001, p. 611), quien destaca “la ecología, lo material, lo social, lo religioso, lo paralingüístico” como fuentes de culturemas para receptores meta que no pueden reconocer ciertos elementos específicos de otras culturas, lo cual crea problemas de traducción.

Una obra literaria requiere un esfuerzo cognitivo, interpretativo, asociativo para comprender y cuestionar las interrelaciones que ocurren entre lo literario, lo metaliterario y lo extraliterario dentro del complejo tejido del texto y de las redes que se crean entre este y su época de creación y recepción, así como en la experiencia de lectura que ocurre en el encuentro lector-texto y en las diversas interacciones entre el texto y el mundo referencial, cuestiones que se vinculan con la pragmática, la interdiscursividad y la polifonía. Desde una mirada macro, las obras literarias plantean la necesidad de identificar tendencias, esti-

los, escuelas, regiones, tradiciones, intertextualidades de las que se nutren recursivamente los textos literarios (como los mitos, por mencionar un ejemplo). Además de todo esto, hay un saber especializado que se ha gestado tanto en la exploración científica (teoría literaria), como en la apreciación profesional (crítica literaria) y en la escritura de obras (creación literaria).

Estos saberes se centran en el empleo artístico de la lengua, con el manejo de todas sus sonoridades, figuras retóricas, estructuras, técnicas poéticas, narrativas, dramáticas, etc., que conducen a lo que ya desde la antigüedad se reconoció como fundamental en el arte de la palabra: su capacidad para generar algún tipo de identificación, revelación, reacción, purificación de sentimientos: anagnórisis y catarsis, en las que alguien está dispuesto a que le pase algo al leer lo que les pasa a otros cuando descubren algo que ignoraban. Esto es lo que tendría que ocurrir primero al lector-traductor antes de iniciar su labor traslativa, que es principalmente inter y transdisciplinaria.

A través de un ejemplo, puede ilustrarse lo que exige un texto literario para comprenderlo en términos generales, sin entrar siquiera en las complejidades propias de lo literario. Para ello, emplearé un fragmento de una obra que incluí en un curso de Traducción literaria (2023), que es una unidad de aprendizaje complementaria para estudiantes de la Licenciatura en Lenguas, en la Universidad Autónoma del Estado de México. Se trata del cuento “Superman and Paula Brown’s New Snowsuit”, de la escritora norteamericana Sylvia Plath. Al tratarse de un texto escrito en el siglo xx, se supone que no hay dificultades de comprensión de la lengua causadas por arcaísmos que se pueden encontrar en la literatura de siglos anteriores. La estructura del texto se puede describir como tradicional, ya que hay un solo narrador en primera persona y, en este sentido, no hay dificultades en el seguimiento de la trama, como suele ocurrir con narrativa más experimental. Sin embargo, en la figura 1 se resaltan los elementos que, muy probablemente, signifiquen alguna dificultad cultural para los estudiantes.

The year the war began I was in the fifth grade at the Annie F. Warren Grammar School in Winthrop, and that was the winter I won the prize for drawing the best Civil Defense signs. That was also the winter of Paula Brown's new snowsuit, and even now, thirteen years later, I can recall the changing colors of those days, clear and definite patterns seen through a kaleidoscope.

I lived on the bay side of town, on Johnson Avenue, opposite the Logan Airport, and before I went to bed each night, I used to kneel by the west window of my room and look over to the lights of Boston that blazed and blinked far off across the darkening water. The sunset flaunted its pink flag above the airport, and the sound of waves was lost in the perpetual droning of the planes. I marveled at the moving beacons on the runway and watched, until it grew completely dark, the flashing red and green lights that rose and set in the sky like shooting stars. The airport was my Mecca, my Jerusalem. All night I dreamed of flying.

Those were the days of my technicolor dreams. Mother believed that I should have an enormous amount of sleep, and so I was never really tired when I went to bed. This was the best time of the day, when I could lie in the vague twilight, drifting off to sleep, making up dreams inside my head the way they should go. My flying dreams were believable as a landscape by Dalí, so real that I would awake with a sudden shock, a breathless sense of having tumbled like Icarus from the sky and caught myself on the soft bed just in time.

FIGURA 1. Inicio del cuento "Superman and Paula Brown's New Snowsuit".

Las palabras y frases subrayadas en verde requieren conocimientos geográficos, históricos, artísticos, literarios, mitológicos y culturales; el vocablo "technicolor" es oscuro para las generaciones que han crecido con las imágenes digitales y las plataformas de *streaming*. Para comprender

el contexto al que se alude en el cuento, hay que guiar a los estudiantes para que descubran cómo era el Boston de los años cuarenta en Estados Unidos, de modo que ubiquen que se alude a la Segunda Guerra Mundial. También se tendrán que buscar en el diccionario las palabras que los estudiantes desconozcan (se han resaltado algunas en amarillo), ya que esta tarea facilita la comprensión del texto origen.

Hasta aquí, se trata de comprender cómo se desenvuelve la trama y cuál es el conflicto principal de esta memoria de la infancia. El cuento presenta a unos niños que juegan a que uno de ellos, el “Superman”, corretea a otros. Entonces, el día que Paula Brown salió a jugar presumiendo su nuevo traje para la nieve, se cayó, lo ensució de aceite y culpó a la narradora de lo ocurrido; aunque eso era falso, los otros niños se pusieron del lado de Paula y todos le aventaron bolas de nieve cuando volvió a su casa. Luego los padres de Paula visitan a la madre de la narradora para exigir que compre el traje dañado. El tío Frank y la madre creen lo que la narradora describe: Paula se cayó, o tal vez Jimmy la empujó, pero ante el vecindario, la niña queda marcada y la familia acepta reponer el traje de nieve.

Anteriormente, se señaló la importancia de la experiencia de la lectura; esta historia de injusticia en un barrio de clase media en Boston en la época de la Segunda Guerra Mundial se centra precisamente en esa brusca salida del mundo infantil para sufrir de golpe los convencionalismos del mundo adulto. Si los lectores comprenden esta parte, se está activando en ellos una experiencia sentipensante, que habría que externalizar de todas las maneras posibles. Se sugiere propiciar una respuesta personal, emotiva y subjetiva ante el texto antes de traducirlo, pues esto es lo que deberá provocar la traducción, sin perder las partes divertidas, los chistes y el tono de ensoñación del inicio del cuento, cuando la niña imagina que vuela. Hay algunos aspectos implícitos en el cuento, como el valor y prestigio del dinero en la sociedad norteamericana, pues el sorprendente traje de nieve de Paula Brown indica algo más que la personalidad del personaje.

Para la trama, el sueño de volar es significativo, pues todo lo que la narradora-protagonista evoca, porque vive cerca del aeropuerto y por el valor simbólico de los aviones de guerra, tiene un sentido estético. La caída de Paula Brown es una acción opuesta a volar y puede tener algún sentido este contraste. Al final del cuento, la narradora parece haber caído abruptamente de las alturas de sus ensoñaciones por las nubes a la cruda realidad de los convencionalismos adultos. Por ello, se invitará a los estudiantes a que ofrezcan posibles sentidos para ese contraste; como puede observarse, ahora se trata de que los alumnos desarrollen un pensamiento creativo e hipotético para comprender los elementos artísticos que están en el cuento y que son esas zonas de apertura polisémica que caracteriza a los textos literarios; lo mismo ocurre con la frase metafórica: “The airport was my Mecca, my Jerusalem”.

Sin llegar a interpretaciones inamovibles, estas zonas de incertidumbre son fundamentales en la lectura experiencial, sensorial, analítica, inductiva, hipotética que se propone. Para ello, es de utilidad elaborar una guía de preguntas que facilite el trabajo en equipo entre los estudiantes, con el fin de discutir aspectos explícitos e implícitos en la obra literaria. Por último, hay que subrayar la importancia de llevar a cabo un análisis narrativo con los elementos de rigor: trama, tipo de narrador, personajes o actantes, espacio, tiempo, o bien, cronotopos. Otros elementos que deberían analizarse son la sintaxis y el tipo de cadencias rítmicas que hay en la obra, así como las sonoridades del nivel fónico-fonológico y el lenguaje figurado.

LA TRADUCCIÓN: UN BUCLE INTERACTIVO

En esta última parte, explicaré de qué manera la traducción puede definirse como una actividad compleja cuyo principal rasgo es su carácter inacabado, la posibilidad de seguir traduciendo y confrontando el texto original con el texto meta. Por otra parte, la traducción puede comprenderse desde el concepto de organización de Morin. En primer lugar, es

necesario concebir que hay una relación entre desórdenes e interacciones en un sistema, que dan lugar al orden que sostiene la organización del todo en procesos recursivos. Estas nociones se comprueban en el mundo físico del macrocosmos (el universo) y del microcosmos (las moléculas); toda obra literaria surge de un *continuum* no definido de pensamientos, interacciones lingüísticas y no lingüísticas, así como reglas explícitas e implícitas relacionadas con distintos campos (literario, social, cultural, etc.); todo ello con cuatro dimensiones principales: el creador, la obra, el lector y los contextos (crono-topos) de cada una de ellas.

Ahora bien, vuelvo a la noción de desorden para subrayar que en la traducción también se evidencian los procesos señalados con respecto a la organización, el desorden, las interacciones y el orden en ciclos recursivos. El proceso interpretativo de la lectura literaria da lugar a un desorden creativo previo a la toma de decisiones del traductor: muchos caminos son posibles para trasladar los sentidos del texto; se presentan hipótesis, errores, contradicciones, posibilidades múltiples, oscuridades, para hacer frente a los retos que se hallan en ese encuentro entre el texto, el lector-traductor y el espacio-tiempo meta.

Es importante que los estudiantes compartan lo que sienten, perciben y piensan acerca del cuento, porque ello les permitirá elaborar distintas versiones de la traducción de los pasajes más complicados y compararlos entre sí para observar el trabajo propio y el de los pares en un proceso colaborativo, en el cual los estudiantes aprenden a reflexionar en la práctica. Esta capacidad reflexiva contribuye a la autonomía, pues entre más se practica la lectura y traducción literarias, mayores oportunidades hay para desarrollar un aprendizaje metacognitivo basado en la acción. Por ello, se sugiere trabajar con obras completas, aunque sean cortas, pues, de lo contrario, no se aprehende en su totalidad la multidimensionalidad del texto literario y se pierde la noción del todo y sus partes, que es necesaria para concebir el texto como un sistema complejo.

Por otra parte, la noción de “desorden” vinculada a la organización del sistema es necesaria porque da cuenta de la dimensión pragmá-

tica de la lengua, sujeta a improvisaciones, aclaraciones, correcciones, malentendidos, supuestos, etc., además de que evidencia la inestabilidad de los códigos culturales entre las lenguas que se relacionan por medio de la traducción literaria. Para retomar algunas de las afirmaciones formuladas por Scott Clive (2018), la traducción no se refiere a los problemas lingüísticos que presenta un texto en particular, sino que puede concebirse como una “meditación que se aplica a los lenguajes y a la lengua” (2018, p. 18). Clive exige que el traductor se dé cuenta de la imposibilidad de fijar la interpretación de un texto origen para, posteriormente, traducir no un texto abierto que siga hablando a los lectores meta, sino una interpretación que puede incluso limitar los sentidos del texto origen (2018). El desorden del que habla Morin va de la mano con las interacciones que propician un estado de orden, que puede volver a otro modo de desorden: entre el texto origen y el texto meta es evidente que surgen interacciones diversas, posibilidades múltiples para transitar de un sistema al otro, de la obra fuente a la obra meta.

Podemos imaginar el todo de la lengua como algo que desborda al escritor (desorden); a través de asociaciones de sentido e intenciones de comunicar (interacciones al interior/exterior del sistema); el creador decide componer un sistema (la obra literaria) que, al entrar en contacto con los lectores, creará zonas de oscuridad en medio de franjas luminosas (desorden) y el receptor tendrá que apelar a sus hipótesis, horizontes de expectativas y de referencias para intentar comprender (ordenar) lo que no es transparente. Y el ciclo es igualmente constructivo y deconstructivo en relación con la función mimética, es decir, entre el referente y el texto literario no hay una comunicación fija, predecible o inamovible.

Una dimensión que no ha de perderse de vista es el hecho de que toda obra literaria ofrece una zona de misterio e insinuaciones, de guiños al lector e intertextualidades, unos modos de interpelar al receptor; por ello, la traducción no puede fijar como objetivo final crear un segundo universo cerrado y en plena armonía. Clive (2018) sugiere que la traducción literaria debería orientarse a la fenomenología de la lectura

para asegurar que las culturas floten de manera “oceánica” y entren en un proceso de autoformación. Así, tendría cabida lo polifónico, se le daría atención a lo paratextual (no solo a lo textual), interrogaría, propiciaría la participación del lector, sería polimorfa (mostraría el proceso y no solo el producto), experimentaría con lo formal en aras de capturar el sentido semántico de lo sintáctico y de lo fonético, sería nómada, metamórfica, heterogénea, plural e intersemiótica; en pocas palabras, sería un acto de creatividad radical.

CONCLUSIONES

¿Cómo llevar estas reflexiones a la práctica? ¿Qué relevancia tiene un encuadre desde la complejidad para el tema de la educación literaria en el contexto de la formación de traductores? A continuación, trataré de sintetizar algunas ideas a manera de conclusión. En primer lugar, hay que considerar el contexto en el que se desenvuelve el docente de la asignatura Traducción Literaria, pues, al tomar conciencia de que su labor en solitario es ardua, el profesor deberá detonar estrategias de trabajo que involucren a las academias y a la institución, pues las limitaciones en la educación literaria de los estudiantes son multifactoriales y no basta con que simplemente se les señalen o se ignoren. Se ha mencionado aquí la importancia de la educación no formal en las instituciones educativas; la universidad no es una excepción; los docentes de las licenciaturas de lenguas son agentes de cambio: organizan foros, clubes de lectura, talleres de escritura, visitas virtuales o excursiones para que los estudiantes vayan ampliando y cuestionando los conocimientos que tienen acerca de la cultura propia y de otras.

Por otra parte, si bien es válido el argumento de que hay menos empleos que soliciten traductores literarios, puesto que lo que más se solicita en el mercado es la traducción técnico-científica, la médica y la publicitaria, habría que valorar la importancia de este curso en la trayectoria escolar del licenciado en lenguas o del licenciado en traducción, ya que

el trabajo con textos literarios ayuda a comprender, por un lado, el papel ético del traductor como puente entre culturas y, por otro, ofrece la oportunidad de poner a prueba la creatividad, además de que ayuda a ampliar los horizontes de referencias interculturales de los estudiantes, lo cual es un eje formativo de principal importancia, ya que exige una apertura transdisciplinar en todo momento. Habría que subrayar que la traducción literaria evidencia cuán indispensable es el ser humano en el proceso traductológico en este siglo XXI, en el que la traducción automática y la traducción mediante la inteligencia artificial compiten con las capacidades humanas.

Por otra parte, hay que resaltar los aportes del pensamiento complejo e identificar los enfoques que ya existen acerca del texto literario como un sistema que se entrelaza con otros. Así, se pueden incorporar estudios que van desde la semiótica cultural (con su diversidad de autores y aparatos teóricos) hasta el enfoque estético-lingüístico-social de Bajtín y el análisis interdiscursivo de Albadejo, que se postula desde una perspectiva semiótica, por solo mencionar unos ejemplos. En el texto literario se observa la lógica del tercero incluido: la obra es literatura y no es literatura; es un discurso original, pero también se construye con los discursos de todos, tiene propiedades en sí misma y contiene las propiedades de lo que no es la obra literaria; por ello, hay que reconocer la vigencia de la noción aristotélica de “mimesis”, de la cual se ofrece una relectura o reencuadre a la luz del pensamiento complejo y de los enfoques teóricos mencionados, que atienden a las diversas dimensiones de la obra literaria.

La noción de objeto literario como sistema permite un enfoque radial, centrípeto y centrífugo, que parte del texto literario con el fin de identificar aquellos aspectos relevantes, literarios y no literarios, para el texto, el lector, el contexto, la traducción. Se han expuesto algunas sugerencias de trabajo docente a través del ejemplo de un cuento de Sylvia Plath, pero no se trata de una ruta inamovible; se puede iniciar en cualquier lugar; lo que debería promoverse es la experiencia personal, subje-

tiva, sensorial, y racional también, de los lectores-traductores, quienes comprenderán, así, la complejidad del texto literario y su potencia como un artefacto lingüístico que comunica experiencias. Como palabras finales, en este trabajo se ha defendido la siguiente afirmación: a mayor conocimiento del hecho literario, mayor apertura habrá por parte de los traductores en formación para crear y proponer un texto meta que comunique una experiencia significativa para la vida del ser humano, en su triple dimensión de individuo, miembro de la sociedad y de la especie.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBADEJO MAYORDOMO, Tomás (2009). La lingüística del texto y el análisis interdiscursivo en la literatura comparada (pp. 89-113). En María Azucena Penas Ibáñez y Rosario González. (eds.), *Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas*. Peter Lang.
- ALBADEJO, Mayordomo, Tomás (1998). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Universidad de Alicante.
- ARISTÓTELES (1974). *Poética*. Edición Trilingüe. Trad. y ed. de V. García Yebra. Gredos.
- BOURDIEU, Pierre (2015). El sentido social del gusto. *Elementos para una sociología de la cultura*. Trad. de Alicia B. Gutiérrez. Siglo Veintiuno.
- BRUFAU ALVIRA, Nuria (2024). Propuesta consensuada (Delphi) de prácticas docentes para la adquisición de la competencia traductora. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 17(1), 192-221.
- CÁCERES GARZÓN, Paula (2022). La competencia literaria desde la biblioteca escolar. *Enunciación*, 27(1), 67-79, <https://www.redalyc.org/comocitar.oea?id=722678364006>
- CERRILLO, Pedro (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- CLIVE SCOTT (2018). *The Work of Literary Translation*. Cambridge University Press.

- ECO, Umberto (1980). *Tratado de semiótica general*. Trad. de Carlos Manzano. Lumen/Nueva Imagen.
- ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES-LEÓN. UNIDAD SAN MIGUEL DE ALLENDE (2024). Licenciatura en Traducción. Extensión San Miguel de Allende-ENES Unidad León, UNAM.
- ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN (2020). Plan de Estudios. Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (unam.mx).
- FALS BORDA, Orlando (2015). Experiencias teórico-prácticas. En Víctor Manuel Moncayo (antología y presentación), *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 303-366), Siglo Veintiuno.
- FREIRE, Paulo y Donald Macdo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós Ibérica/Centro de Publicaciones del MEC.
- GARCÍA YEBRA, Valentín (1974). Introducción. En Aristóteles, *Poética. Edición Trilingüe*. Trad. y ed. de Valentín García Yebra, pp. 7-126, Gredos.
- HURTADO ALBIR, Amparo (2001). *Traducción y traductología*. Cátedra.
- INSTITUTO SUPERIOR DE INTÉRPRETES Y TRADUCTORES (2024). Licenciatura en traducción. Traducción-Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (isit.edu.mx)
- LARROSA, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- LEFEVERE, André (1992). *Translating Literature. Practice and Theory in Comparative Literature Context*. Modern Language Association of America.
- MORIN, Edgar (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- MORIN EDGAR (2001). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*. 6a. ed., traducción de Ana Sánchez en colaboración con Dora Sánchez, Cátedra.
- NICOLESCU, Basarab (1996). *La transdisciplinariedad, Manifiesto*. Trad. de Mercedes Vallejo Gómez, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- NORD, Christiane (2018). *Traducir, una actividad con propósito. Introducción a los enfoques funcionalistas*. Trad. y adap. del inglés de Georges L. Bas-tin, Mayra S. Parra y Christiane Nord. Frank and Timme.

- PLATH, Sylvia (s. a). *Superman and Paula Brown's New Snowsuit*. <https://miss-carswells4.files.wordpress.com> [1955].
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO), Instituto de Estadística. (2013). Educación no formal. En *Glosario del Portal sobre el Aprendizaje del iiep (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la unesco) Learning Portal* [Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE, 2011, de la UNESCO]. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glosario/educacion-no-formal>
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA (2023). *Licenciatura en traducción. Plan de estudios 2017-2*. FICHEROS 2 (uabc.mx)
- Universidad Autónoma de Chihuahua (2024). *Licenciatura en Enseñanza del Inglés*. Licenciado en Lengua Inglesa (uach.mx)
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA (2024). *Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés*. Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés-Universidad Autónoma de Sinaloa (uas.edu.mx)
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS (2023). *Licenciado en Lingüística Aplicada*. LICENCIADO EN LINGÜISTICA APLICADA DC_RC 2023.pdf
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (2023). *Licenciatura en Lenguas Modernas*. informacion_para_la_pagina_web-lenguas_modernas_2023.pdf (uaemex.mx).
- UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO. (2024). *Diplomado en traducción (presencial)*. Diplomado en Traducción-Catálogo de Programas de Educación Continua (ugto.mx)
- UNIVERSIDAD DE QUINTANA-ROO (2021). *Diplomado en traducción (con opción a título de licenciatura)*. Egresó IV Generación del Diplomado en Traducción (uqroo.mx)
- UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO. Dirección de Educación Continua (2024). Diplomado Traducción Inglés-Español. En *Oferta 2024. Diplomados y cursos*, p. 30. [Catalogo-de-diplomados-y-cursos.aspx](https://catalogo-de-diplomados-y-cursos.iberomex.mx) (ibero.mx)

- UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL (s. f.). *Licenciatura en Traducción, Localización e Interpretación*. Licenciaturas UIC Universidad Intercontinental - Estudia en una de las mejores Universidades de México
- UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO (s. f.). *Licenciado en Docencia de Lengua Inglesa*. Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa | Oferta educativa | UJED.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2023). *Licenciatura en Enseñanza de Lengua y Cultura Francesas*. Mapa curricular-Oferta Educativa (uv.mx).
- VERCHER GARCÍA, Enrique (2021). El análisis culturo-traductológico en traducción. Sobre el material de culturemas en *Rudin* de Iván Turguéniev y su traducción al español. *Alpha*, 52, 163-193. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201202100052889>

ESCENARIOS DE TRADUCCIÓN: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE TRADUCCIÓN TEATRAL FRANCÉS-ESPAÑOL

ALEJANDRO LAPEÑA¹

BEATRIZ REVERTER OLIVER²

INTRODUCCIÓN: TEATRO Y TRADUCCIÓN

¿QUÉ ENTENDEMOS CUANDO HABLAMOS DE LA TRADUCCIÓN TEATRAL?

CUANDO HABLAMOS DE “TRADUCCIÓN TEATRAL” (TT) nos podemos confrontar a múltiples realidades, ya que, de por sí, el término es muy elástico y no existe una única definición en la que estén de acuerdo todos los investigadores. Así, en este caso, entenderemos la TT como la traducción de obras teatrales para su posterior representación, obviando así las llamadas traducciones académicas o de estudio y aquellas para publicación que, al menos en el caso español, conforman un número escaso y se centran sobre todo en los textos clásicos; es decir, entendemos la TT como más próxima a la traducción audiovisual (TAV) que a la traducción literaria (cf. Carrero y Lapeña, 2020). Hacemos esta distinción basándonos en investigaciones como la de Ramos Pinto (2007), que distingue entre texto teatral (para representación) y texto dramático (para publicación) y, entre los factores para realizar esta diferencia, destaca que, mientras que los textos dramáticos son traducidos por profesores, alumnos universitarios o traductores profesionales, los segundos los traducen directores de escena o dramaturgos (p. 195). No

1 Traductor independiente.

2 Universidad de Valencia.

obstante, entendemos, por nuestra experiencia docente y profesional, que un texto que se ha llevado a escena es perfectamente publicable y que un texto publicado tiene que poderse llevar a escena, aunque no podemos soslayar la existencia de obras que podíamos llamar “de estudio” o “eruditas” con un importante aparato crítico y cuya función se aleja de la función original de la obra. Así pues, es importante que el alumnado tenga en cuenta no solo los aspectos textuales sino, sobre todo, los extratextuales como, en palabras de Braga (2009, p. 13), el ritmo y la rima, los gestos, el tipo de espacio escénico, así como factores económicos o políticos que puedan afectar a la traducción, lo que convertiría a la TT en una “traducción subordinada”. No nos extendemos más en este punto, ya que otros conceptos relacionados con la traducción y con el texto teatral se tratarán en los ejercicios que se presentarán posteriormente.

PANORÁMICA DE LA DIDÁCTICA DE LA TT

Pese a que existen estudios centrados en las particularidades y dificultades que presenta la TT (cf. Espasa, 2001; Ezpeleta, 2007; Braga, 2009; Guirao, 2017; Ortiz Lovillo y Kovačević Petrović, 2022), debemos señalar que la producción académica en torno a la didáctica en TT en programas de formación de traductores es relativamente escasa y más aún desde un “enfoque audiovisual”. Existen, con todo, trabajos de interés que debemos mencionar.

Quizá podríamos citar como precursora de la enseñanza de TT a Espasa (2001), que ya menciona cómo su asignatura Traducción Audiovisual de la Universitat de Vic empieza con esta modalidad, para después pasar al doblaje y al subtítulo –la vincula, pues, como nosotros, con la TAV–. Por otra parte, también destacaremos a Almeida Guillán (2001), quien presenta una propuesta didáctica en torno a un análisis de la traducción de la obra *Guilles de Raiz*, escrita originalmente en francés por Vicente Huidobro y traducida por Teófilo Cid. Esta contribución también está en consonancia

con nuestra postura de entender la TT como un producto audiovisual, pues critica que la traducción de Cid obvia la naturaleza escénica del género y desatiende cuestiones como la oralidad, la inmediatez, el hecho de que el público no tiene acceso a notas a pie de página, etc. Con todo, debemos destacar que, en realidad, esta contribución no aporta un conjunto de actividades, sino que más bien propone que el alumnado haga una traducción y aporta un análisis, una crítica razonada y una retraducción de fragmentos de la obra mencionada. Esteban Segura (2010), por su lado, ofrece una programación de nueve unidades para la asignatura Traducción Literaria Inglesa, donde dedica una parte a la formación de teatro. Pese al interés de esta propuesta, la autora describe de forma sucinta las actividades o tareas, por lo que hubiese sido de gran valor poder disponer de descripciones más detalladas del desarrollo de las actividades o de los contenidos y el material necesario para implementarlas. Le Poder (2016) narra, por su parte, una experiencia didáctica cuyo objetivo es trabajar la traducción de los referentes culturales a partir de una obra teatral; nuevamente, esta autora vincula la TT con la traducción literaria. También cabría mencionar el trabajo de Carrión González (2020), que se centra en un proyecto de investigación docente en el que el alumnado realiza una traducción grupal de la obra francófona *En marge!* (Belotto, 2017) –en este caso se define también como “traducción literaria”–. Así, el alumnado debe enfrentarse a dificultades relacionadas con distintas clases de referentes culturales, cambios de registro, etc. Braga (2020) también desarrolla un proyecto de innovación docente centrado en la TT como producto para la escena, en el que se elaboraron y publicaron distintos recursos docentes en línea. Además, Duraccio (2022) también hace una propuesta centrada en la TT, a la que también denomina “traducción literaria”, de dos obras escritas por Dacia Maraini y Franca Rame. Igualmente, debemos destacar el trabajo de Hernández (2024), quien realiza un estudio de la competencia intercultural de tipo exploratorio con alumnos de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES)-León, extensión San Miguel Allende, usando como texto *The importance of being Earnest* de Oscar Wilde.

Vemos, pues, que la literatura sobre la enseñanza de TT es relativamente escasa y, en muchas ocasiones, se vincula a la traducción literaria. Así, nuestra propuesta didáctica pretende contribuir al campo mediante un compendio de actividades y tareas secuenciadas en torno al género teatral y su traducción para ser representada en escena.

PROPUESTA DIDÁCTICA

OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Nuestra propuesta didáctica está pensada para emplearse como parte de una asignatura de traducción audiovisual, si bien somos conscientes de que, en muchas ocasiones, la TT se estudia en asignaturas de traducción literaria, lo cual no impide que los docentes puedan plantearse la enseñanza de la TT teniendo presente la naturaleza escénica del teatro y puedan encontrar útil el material que aquí ofrecemos. Cabe destacar que nuestra propuesta se piloteó con 20 estudiantes y se centra, principalmente, en el estudio de la Traducción Audiovisual.

Esta propuesta didáctica persigue los siguientes objetivos de aprendizaje: 1) definir la TT y reflexionar sobre en qué modalidad de traducción podría ubicarse (más próxima al género literario o audiovisual), 2) identificar las características principales que puede presentar un texto teatral y que deben tenerse presentes para su traducción cuando se represente en escena (oralidad, inmediatez, multidimensionalidad, etc.), 3) identificar y reflexionar sobre las dificultades a las que se enfrenta el traductor del género teatral, 4) identificar y resolver problemas específicos en los cuatro encargos de traducción que proponemos, 5) fomentar el debate y el trabajo colaborativo para traducir los fragmentos seleccionados y comprobar su representabilidad y 6) fomentar un espíritu crítico sobre las traducciones de los compañeros y las propias.

Además, buscamos desarrollar un conjunto de competencias generales y específicas, siguiendo el modelo de Hurtado Albir (2015). En

cuanto a las generales, destacamos: 1) aprender de forma estratégica, tanto de forma autónoma como colaborativa, 2) analizar, reflexionar y sintetizar, 3) tomar decisiones y 4) desarrollar pensamiento crítico. En cuanto a las competencias específicas, buscamos 1) fomentar la gestión de recursos básicos de documentación para resolver problemas relacionados con las traducciones (competencia instrumental), 2) desarrollar la comprensión escrita en la lengua origen y la mediación interlingüística en la lengua meta (competencias lingüísticas, comunicativas y competencia plurilingüe y pluricultural), 3) activar conocimientos enciclopédicos, culturales y temáticos para solucionar problemas específicos de los textos (competencia extralingüística), 4) usar estrategias adecuadas para solucionar problemas (integración de competencias) y 5) aplicar los principios metodológicos y las estrategias necesarios para emplear las convenciones de escritura teatral establecidas en los encargos de manera apropiada (competencias metodológica y estratégica).

DESARROLLO DE LAS SESIONES

La propuesta consta de 6 sesiones de 2 horas, además del trabajo autónomo que el alumnado debe realizar fuera del aula durante los procesos de lectura, análisis y comprensión, documentación, y traducción y revisión de los textos encargados. A continuación, describimos la secuenciación de las tareas y actividades que proponemos, así como la temporalización prevista de forma aproximada para completar cada sesión.

Sesiones 1, 2 y 3: actividades introductorias al texto teatral y su traducción

Las tres primeras sesiones están pensadas para introducir conceptos relacionados con el texto teatral y su traducción. Consideramos necesarias estas actividades introductorias para los futuros traductores, dado que el alumnado de Traducción no siempre está familiarizado con las

características que presenta el género teatral –de hecho, la mayor parte de alumnos del estudio piloto confesaba desconocer las cuestiones tratadas durante estas sesiones–. Con este objetivo, se trabaja en torno a contenidos diseñados para reflexionar sobre las características que presenta el texto teatral, cuáles son los agentes implicados en la creación de una obra (traducida o no), cuáles son los elementos que la componen, etc. En cuanto a su traducción, se propone definir la TT, identificar las particularidades que presenta esta modalidad de traducción frente a otras, ubicarla dentro de los Estudios de Traducción (ET) y reflexionar sobre conceptos como “fidelidad” o “adaptación”, ligados con frecuencia a la TT. Debemos señalar que, previamente a estas sesiones introductorias, convendría facilitar al alumnado los encargos de traducción para que, en el plazo que el profesorado considere oportuno, pueda llevar a cabo los distintos procesos necesarios para traducir los textos de forma autónoma. Así, pues, para la primera sesión proponemos utilizar la ficha 1 (temporalización aproximada: 2 h).

En primer lugar, comenzamos con una actividad que invita a una reflexión inicial sobre qué es la TT, lo que permite, tanto al estudiante como al docente, evaluar los conocimientos previos del alumnado sobre esta cuestión. Tras ello, se procede a una puesta en común en grupo de las ideas y las reflexiones que han suscitado dichas preguntas. Seguidamente, proponemos una lectura colaborativa –pretendemos con ello agilizar el proceso y tiempo que podría suponer una lectura reflexiva de forma individual en el aula, amén de fomentar el trabajo en equipo y la capacidad de mediación y síntesis del alumnado– y un análisis crítico del artículo de Carrero Martín y Lapeña (2020). Mediante esta actividad buscamos que los estudiantes sean conscientes de la disparidad de posturas sobre dónde ubicar la TT en los ET, como un ejercicio más cercano a lo literario o lo audiovisual, y reflexionen, reafirmen o modifiquen su postura respecto a las respuestas dadas en la actividad anterior.

En segundo lugar, proponemos dos actividades para conocer las características principales que presenta un texto teatral cuya finalidad

FICHA 1

Definición y ubicación de la traducción teatral en los ET

Actividad 1. Lee las siguientes preguntas y reflexiona, de forma individual o por parejas, sobre ellas. Posteriormente, comparte tus reflexiones con el profesor y el resto del grupo: ¿Cómo definirías la traducción teatral? ¿Qué características presenta la traducción teatral frente a otras modalidades de traducción? ¿Para quién se traduce teatro? ¿Mediante qué formato crees que se consume más frecuentemente teatro: escrito o representado? ¿Crees que la traducción de una obra teatral para ser leída presenta las mismas características que para ser representada?

Actividad 2. En equipos de cuatro personas, divide la lectura del siguiente artículo (<https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/11814/13821>) (Carrero Martín y Lapeña, 2020) y, seguidamente, haz un resumen de los contenidos que has leído al resto de compañeros del equipo. Después, reflexionad juntos sobre estas preguntas y justificad vuestras respuestas.

¿Qué diferencias y semejanzas citan los autores entre la traducción teatral y la traducción de otros productos audiovisuales? (Si os ayuda, haced una tabla para recopilarlas y compararlas.) De acuerdo con los argumentos que aportan, ¿creéis que los autores se decantan por considerar la traducción teatral como más cercana a la traducción audiovisual (TAV) o la traducción literaria? ¿Coincide esta postura con la que teníais anteriormente? ¿Estáis de acuerdo con los argumentos que se exponen en el artículo? ¿Añadiríais algún argumento a favor o en contra de que la traducción teatral pueda considerarse traducción audiovisual o literaria?

Características principales del texto teatral y la escritura dramática

Actividad 3. En parejas, haced un listado de las características que pensáis que presenta el texto teatral.

Actividad 4. Ahora leed las características que recoge Lapeña (2021: 35-37) y reflexionad: ¿habíais incluido las mismas? ¿Añadiríais o eliminaríais alguna? ¿Cómo crees que estas características pueden afectar la traducción de una obra teatral?

La fidelidad en la traducción teatral

Actividad 5. La fidelidad ha sido un tema muy trabajado en la traducción en general y en la traducción teatral en particular. En este segundo ámbito, ha habido tanto partidarios de ser fieles al texto origen como detractores y mucha discusión sobre qué implica la fidelidad. Por equipos, reflexionad sobre las siguientes preguntas y justificad vuestras respuestas: ¿Qué entendemos por fidelidad en el ámbito de la traducción? ¿Se puede ser fiel a un texto? ¿Y a un autor? ¿Existe más de un tipo de fidelidad? ¿Crees que es lícito no ser fiel al texto original al traducir teatro? ¿Por qué? ¿Qué diferencias crees que pueden existir entre ser fiel a un texto o a la intención de la obra original? ¿Qué diferencias crees que pueden existir entre estos conceptos: adaptación, versión, versión libre y actualización?

IMAGEN 1. Ficha de trabajo para la primera sesión.

es ser representado en escena y que el traductor debe tener presentes –en el punto 1.2. veíamos que Almeida Guillán (2001) criticaba la traducción de *Cid* por no atender, precisamente, a la naturaleza escénica de la obra traducida–. Así, la actividad 3 pretende que el alumnado reflexione sobre las principales características que cree conocer; la 4 ofrece una descripción de estas por parte de un experto, lo que permite no solo estudiarlas, sino comprobar en qué medida los estudiantes son conscientes de la importancia que estas tienen al traducir una obra teatral.

La última actividad de la primera sesión está pensada para debatir en torno a los conceptos de “fidelidad” y “adaptación” en la TT –el docente puede aprovechar para introducir o revisar las teorías funcionalistas–. Se busca con ello que los alumnos entiendan la adaptación como una posible estrategia lícita del traductor, debido a diferentes razones (por encargo, respetar las características señaladas en la actividad anterior, etc.). Así, se invita a los estudiantes a reflexionar, por equipos, sobre las preguntas planteadas; posteriormente, el docente puede proponer un debate con el grupo entero. Igualmente, se puede aprovechar esta actividad para aclarar conceptos que podrían resultar algo confusos: “adaptación”, “versión”, “versión libre” y “actualización” (Lapeña, 2015, pp. 59-78).

En la segunda sesión utilizaremos la ficha 2 (temporalización aproximada: 2 h).

La segunda sesión teórica está pensada para trabajar algunos de los principales elementos de una obra teatral con los que el traductor debería estar familiarizado. Comenzamos por una actividad en la que se invita al estudiante a reflexionar sobre cuáles son los agentes implicados en la creación y la representación de una obra teatral traducida; esto permite, nuevamente, evaluar en qué medida conocen estos contenidos previamente. Para realizar esta actividad, es importante que los alumnos no vean la segunda de antemano, pues conocerían las respuestas. Una vez concluida la reflexión inicial, la actividad 2 muestra cuáles son dichos agentes, tras lo que se pide a los alumnos definir cuáles son las funciones y la posible relación “jerárquica” que podría establecerse entre ellos.

FICHA 2

Agentes implicados en la representación de una obra teatral traducida

Actividad 1. ¿Quiénes crees que son los agentes implicados para que se lleve a cabo una obra de teatro y se traduzca? Haz un listado y anota qué posible jerarquía podría existir entre ellos.

Actividad 2. Ahora, mira cuáles son esos agentes. Trata de dar una definición de sus funciones. Después, comprueba si te faltaba algún agente en la respuesta que habías dado en la actividad anterior. Modifica los agentes que habías incluido, así como las jerarquías, si fuera necesario: *traductor/a*, *dramaturgo/a*, *actor/actriz*, *director/a*, *espectador/a*.

Elementos de la obra teatral que el traductor debe conocer

Actividad 3. Saber entender una obra es indispensable para poder traducirla correctamente. Así pues, existen cuatro elementos que conforman una obra de teatro: espacio, tiempo, personajes y conflicto.

Espacio y tiempo

a. Busca la diferencia entre los siguientes tipos de espacio en teatro, de acuerdo con la definición de Pavis (1998/1987: 169-176): dramático, escénico y escenográfico o teatral.

b. Observa el siguiente fragmento de *La guere de Troie n'aura pas lieu* (<https://youtu.be/2WDzcd1fg?si=kHiChWa0TVD0qk0n&t=201>, del minuto 3:21 al 5:40) y reflexiona sobre cuáles serían los espacios en esta obra.

Tiempo dramático	Tiempo que ocurre dentro de la obra. Por ejemplo, la adaptación realizada por Manuel Barroso de la obra <i>La vuelta al mundo en 80 días</i> , de la compañía Producciones Lucky&Luke, se disfruta en 80-90 minutos, pero sobre la escena transcurren 80 días.
Tiempo histórico	Duración física de la obra, desde que se levanta el telón apagan las luces hasta que se baja o encienden las luces.
Tiempo de la trama	Contexto histórico en el que se desarrolla la obra. Por ejemplo, Antonio y Cleopatra (William Shakespeare) se desarrolla en la época de la antigua Roma.
Tiempo de la fábula cronológico	Secuencia temporal en la que se presentan los hechos. Puede darse en un orden continuo o discontinuo, por ejemplo, haber flashbacks, flashforwards, etc. Es importante conocerlo para no desvelar detalles que no deban conocerse de antemano a hacer nuestra traducción.

d. Ahora, indica cuál es el tiempo dramático, de la trama e histórico (no tiene tiempo cronológico, puesto que la obra está ordenada linealmente) de *La guerra de Troya*.

IMAGEN 2. Ficha de trabajo para la segunda sesión (primera parte).

Continuamos con la actividad 3, pensada para introducir los elementos básicos que ayudarán al futuro traductor a analizar y comprender las obras, como el espacio, el tiempo, los personajes o el conflicto. Comenzamos por el espacio, que, según el *Diccionario del teatro* (Pavis, 1998/1987, pp. 169-176), puede dividirse en “dramático”, “escénico” y “escenográfico” o “teatral”. Para introducir estos contenidos, se facilita a los estudiantes las definiciones de estos tipos de espacio –que pueden acompañarse por una explicación complementaria del profesor, de ser necesaria–. Seguidamente, se les pide visionar un vídeo de un fragmento de la obra *La guerre de Troie n'aura pas lieu*, escrita por Giraudoux (1923), e identificar cuáles son los espacios en dicha obra, ya puedan apreciarse visualmente o no en el vídeo. Para estudiar el tiempo, proponemos una actividad en la que deben relacionar los tipos de tiempos teatrales con sus respectivas definiciones extraídas de Ezpeleta (2007) y, de nuevo, ejemplificar cuáles son los tiempos en el caso de la obra mencionada. En cuanto al conflicto, planteamos unas preguntas de reflexión, que pueden realizarse de forma individual o en grupos, para que los estudiantes descubran por sí mismos qué clase de conflictos suelen darse en el teatro. Basándonos en Alonso de Santos (2007, pp. 77-82), los guiaremos hasta descubrir el conflicto interno, por relación, de situación, social y sobrenatural, y les pediremos que piensen en una obra (teatral, cinematográfica, literaria...) de ejemplo para ilustrar cada clase de conflicto.

La segunda sesión continúa con la actividad 4, centrada en trabajar conceptos básicos en torno a la organización del guion teatral (acto, escena, réplica y acotación). Para ello, se les pide hacer una búsqueda empleando las distintas herramientas informáticas a su disposición y definir cada concepto, diferenciarlos empleando sus propias palabras y organizarlos de manera visual en el esquema facilitado.

La última actividad puede trabajarse en el aula o en casa, ya que debe realizarse de forma individual. Para trabajar el concepto de “oralidad fingida” y comprender la diferencia entre el texto escrito y el texto

Personajes. Relaciona cada tipo de personaje con su definición y con su ejemplo (basado en Alonso de Santos, 2007: 132-136)

Arquetipo	a. plasmación metafórica de un concepto abstracto o una fuerza de la naturaleza.	Amor
Tipo	b. personaje dominado únicamente por un rasgo particular que lo caracteriza.	Madrastra de Blancanieves
Alegoría	c. tipifica aspectos y características que exceden el terreno de lo puramente individual.	Madre
Carácter	d. persona construida de forma compleja, cuya psicología se define según los conocimientos generales que se poseen en el momento de escribir la obra.	Los esclavos de las obras clásicas
Rol	e. predominan unos pocos rasgos elementales. originalmente tópicos, pero que han ido configurando la tradición literaria.	Adela, de <i>La casa de Bernarda Alba</i>
Individuo	f. conjunto de variables que configuran una situación o un papel social.	Don Juan

Conflicto

a Reflexiona ¿qué es un conflicto? ¿Contra quién o qué podemos estar enfrentados o tener conflictos?

b Ahora, piensa en alguna obra (película, serie, libro...) donde ocurran estos conflictos: *interno, por relación, de situación, social y sobrenatural* (Alonso Santos. 2007: 77-82).

Actividad 4. ¿Qué diferencias crees que existen entre estos conceptos: acto, escena, réplica y acotación? ¿Cuándo empieza o acaba una escena? ¿Y un acto? ¿Por qué razón es así? Después, coloca en este esquema cada concepto.



Oralidad fingida en la escritura teatral

Ejercicio 5. Ve este vídeo de Museo Coconut (Areces et al., 2011)

(<https://www.youtube.com/watch?v=JhXX64xdlaw>) y transcribe el texto. Puedes añadir las acotaciones que consideres necesarias

IMAGEN 3. Ficha de trabajo para la segunda sesión (segunda parte).

oral, se pide a los estudiantes ver un vídeo y transcribirlo; pueden marcar las diversas entonaciones mediante las acotaciones que crean necesarias. El interés de este material radica, precisamente, en que la respuesta del personaje siempre es la misma, por lo que las acotaciones resultan fundamentales para entender el guion como un texto de trabajo que después será interpretado de forma audiovisual.

Para la tercera y última sesión teórica utilizamos la ficha 3 (temporalización aproximada: 2 h).

FICHA3

Práctica de escritura teatral

Ejercicio 1. Ahora que ya has interiorizado algunos conceptos referentes a la escritura dramática, aquí tienes la primera escena de la obra *Cocinando para Elisa* (<https://drive.google.com/file/d/1Z9OqPG57k8lypcTQjyL9zpaQXx6kcKRp/view?usp=sh annng>). del dramaturgo Efraín Cruz Camacho', donde se presenta a los personajes y el conflicto. Por parejas, escribid una segunda escena donde el conflicto se desarrolle y una tercera donde se resuelva teniendo en cuenta que esa será la duración total de la minioobra o del sketch. Podéis utilizar uno de estos formatos de escritura:

NOMBRE DEL PERSONAJE.- (acotación) Intervención.

NOMBRE DEL PERSONAJE
(acotación) Intervención.

Análisis pretraslativo de los encargos de traducción

Ejercicio 2. Tras haberos familiarizado con los. encargos de traducción, en grupos, responded a estas preguntas.

Quién es el emisor/productor de los textos? ¿Cuál es la intención que se persigue con el texto? ¿Es necesario tener conocimientos previos de la historia o la cultura del original para entenderlo? ¿Identificas algún referente cultural? ¿Qué ocurre en la escena? ¿En qué momento histórico se sitúa la historia? ¿Se ve reflejado ese momento histórico en el estilo de la obra original? ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué relación existe entre ellos? ¿Qué fórmulas de tratamiento emplearías y por qué? ¿El encargo te da pie a introducir algún tipo de adaptación en la traducción? 2 ¿Qué características tiene el léxico: general o especialidad? ¿Es la ortografía y la sintaxis similar a la de tu lengua meta? ¿En qué se parece o difiere? ¿El texto emplea un lenguaje objetivo o subjetivo? ¿Es estándar, culto, coloquial o vulgar? ¿Por qué razón es así? ¿Qué problemas o dificultades te plantean los textos?

IMAGEN 4. Ficha de trabajo para la tercera sesión.

Por un lado, con la intención de que los estudiantes se familiaricen con la escritura teatral y desarrollen sus competencias de escritura creativa, se propone un sucinto taller de escritura por parejas, en el que los estudiantes deben escribir dos escenas cortas en las que se desarrolle y resuelva el conflicto de la obra *Cocinando para Elisa* (Cruz Camacho, 2007), cuyo autor nos cedió los derechos para fines docentes. Para ello, deberán prestar especial atención a los aspectos estudiados hasta ahora: inmediatez, oralidad, representabilidad, uso de acotaciones, etc. El texto resultante puede representarse de forma oral en el aula para comprobar en qué medida funciona al ser interpretado o también evaluarse el escrito para comprobar el nivel de corrección en la redacción en español y el grado de cumplimiento con las convenciones de escritura establecidas.

En seguida, como última actividad teórica, proponemos una reflexión grupal que sirva de análisis pretraslativo de las traducciones encargadas a los estudiantes –el docente debe haber encargado los textos con cierto tiempo de antelación, por lo que ya deberían haber reflexionado de forma individual sobre ellas–. Así, estas preguntas, basadas parcialmente en Hurtado Albir (2001) y Nord (2012), permitirán que compartan sus impresiones y su nivel de comprensión de las obras, lo que les facilitará la toma de decisiones traductora ante ciertos fragmentos o aspectos de los textos.

Sesiones 4 y 5: puesta en común de la propuesta de traducción

Los encargos de traducción son los siguientes (ninguno de los textos supone más de 10% de la obra original y se utilizaron únicamente con fines docentes):

- Encargo 1. Escena II del primer acto de *Hortense a dit: "Je m'en fous"* de Georges Feydeau (1916). Una compañía de Cullera ha decidido montar esta obra para presentarla en un festival de teatro de Pau, en Francia. Ha decidido hacer una versión actualiza-

da y que esté apegada a la realidad española. Traduce en consecuencia. Recuerda traducir el título de la obra.

- Encargo 2. Fragmento del primer acto de *Comme une femme* de Raphaël Toriel (2010). Una compañía de teatro de Ferrol quiere representar esta obra en el marco de las jornadas nazaries de teatro de 2025. Traduce en consecuencia. Recuerda traducir el título de la obra.
- Encargo 3. Fragmento del tercer acto de *Les combustibles* de Amélie Nothomb (1994). Una compañía de Burdeos quiere hacer una gira por España con esta obra. Traduce estos fragmentos y señala todo cuanto sea de interés.
- Encargo 4. Canción *Emmenez-moi* de Charles Aznavour (1967). Tras su éxito en Francia, con más de 20 millones de entradas vendidas, el musical *For me, formidable* llegará a España. Cuenta la historia de la vida de Charles Aznavour mediante sus canciones. Traduce la canción. Además, te han pedido tu opinión sobre si es mejor mantener las canciones en francés o traducirlas para el público español.

En estas dos sesiones se procede a la puesta en común de las traducciones de los estudiantes, de modo que se pueda propiciar la reflexión y el debate sobre las soluciones más apropiadas frente a ciertas dificultades. Entre algunos de los problemas más frecuentes que detectamos en nuestra experiencia piloto, podríamos destacar los siguientes.

En primer lugar, nuestros estudiantes no estaban familiarizados con las características que presenta un texto teatral, lo que podía dificultar la comprensión de las obras y, por ende, su traducción. Por ese motivo, los alumnos reconocieron que las sesiones teóricas les resultaron de gran ayuda para comprender mejor el género y los elementos clave de la(s) obra(s).

Otra dificultad que constatamos fue la comprensión de los encargos, lo que podemos poner en relación también con el hecho de que el alum-

nado en ocasiones hablaba de “lectores” como una muestra de que seguían sin interiorizar que los receptores no leerán la traducción, sino que la verán en escena. Así, les resultaba complejo comprender, por ejemplo, qué suponía que se les pidiera una adaptación de la obra para ser cercana a la realidad actual española. Como consecuencia, desconocían –entre otras dudas– si esto implicaba traducir los nombres o la posibilidad de cambiar ciertas expresiones o el estilo de los personajes (y hasta qué punto dicho cambio no alteraría, incluso, las características de estos).

Vemos otra dificultad relacionada con la comprensión de los textos origen. Constatamos que algunos estudiantes no entendían qué ocurría en la(s) escena(s) o la relación entre los personajes, lo que implicaba, por ejemplo, que no reflexionaran sobre las fórmulas de tratamiento entre ellos. Podemos ilustrar esto con la traducción de la intervención “Mon ami, je te prie...”, en el texto del primer encargo, como “Amigo mío, te lo ruego”. Solamente cuando incidimos en la relación de los personajes, un matrimonio, los estudiantes comprendieron la extrañeza que podría provocar que una mujer se dirija a su marido empleando “amigo mío”. Por lo tanto, constatamos que, sobre todo cuando no se comprendía bien el texto origen, las traducciones tendían a ser trasvases literales o palabra por palabra, llegando incluso a hacer calcos poco idiomáticos o sin sentido en el texto meta. Otro ejemplo lo encontramos en la misma obra; en concreto, en el fragmento “C’est bien, je saurai dorénavant que j’ai des manchons pour servir de plats aux chattes de ma femme de chambre”. Esta intervención causó especial inquietud al alumnado, al no conseguir comprender la intención del autor original y no poder plasmarla en el texto meta sin recurrir a calcos que dificultan en gran medida, o impiden directamente, comprender esta réplica en español.

De igual modo, introducimos errores en los textos de forma intencionada –recibir materiales con errores puede ser relativamente común en el ámbito de la TAV– para comprobar si el alumnado era capaz de detectarlos por la falta de sentido en el texto origen. Por ejemplo, en *Comme*

une femme, el material original que proporcionamos decía: “Ce sont des montres! [sic]. Ils ont brûlé ma fille Sarah, son mari et mon petit Ezéchiel!” En un elevado número de casos, el alumnado no fue consciente de la incongruencia que suponía una traducción como “Son relojes” en este contexto, pero no repararon en el error que contenía la versión en francés ni lo corrigieron. Por todo ello, trabajar bien el análisis de las escenas antes de traducirlas supone una fase de gran importancia.

Además, en consonancia con Almeida Guillán (2001), también nosotros encontramos numerosos calcos poco idiomáticos e, incluso, injustificados en las traducciones de los estudiantes. Se trata, sobre todo, de calcos ortotipográficos (sobre todo, el uso de los signos de puntuación y las mayúsculas), léxicos o, incluso, sintácticos. Un ejemplo curioso lo encontramos en *Hortense a dit*: “*Je m’en fou*”, en concreto, en la intervención “Ne vous excusez pas... allez, monsieur Jean, allez!...”, mediante la que Follbraguet da permiso a su paciente para abandonar su consulta y no presenciar la disputa con su mujer. Muchos de los alumnos la tradujeron como “Váyase, señor Juan, váyase” (en lugar de “puede irse”). Así, esta traducción calca una estructura poco idiomática si tenemos en cuenta la intención del personaje, pero, además, provoca un efecto humorístico no intencionado, al recordar a la famosa frase “Váyase, señor Cuesta, váyase” de la serie española *Aquí no hay quien viva* (Moreno, 2003-2006). Paradójicamente, en ciertos casos en los que la traducción literal habría funcionado, los estudiantes trataron de buscar alternativas injustificadamente que se alejaban demasiado del significado original.

Por su lado, la traducción de ciertos referentes culturales supuso una dificultad a algunos alumnos. Por ejemplo, los nombres propios en *Comme une femme* no siempre se tradujeron (o no siempre respetaban la ortografía española cuando sí estaban traducidos). Asimismo, algunos tampoco tradujeron los nombres de los libros ficticios que aparecen en *Les combustibles*, alegando que no existe una traducción previa de dichas obras. Otros sí repararon en que estos libros no existían en realidad y en que una traducción podría ser adecuada en este contexto; con

todo, las traducciones de estos títulos presentaban errores ortotipográficos e, incluso, se confundió en numerosas ocasiones la palabra “tetralogía” con el título de un libro.

Reproducir el estilo original también fue una cuestión particularmente compleja. Por ejemplo, algunos alumnos parecieron entender que el primer encargo, adaptar el texto a la realidad española, daba pie a que el personaje de Marcelle empleara expresiones malsonantes, lo cual llegaba a conferir un matiz diferente a su personalidad respecto al original. Algo similar ocurría en *Comme une femme*, pues algunos estudiantes trataron de traducir empleando un “español antiguo”, dada la temática de la obra, cuando no se pedía en el encargo y tampoco refleja el estilo del francés.

Por último, otra de las dificultades más frecuentes fue reconocer y reproducir la rima en el último ejercicio, la traducción de la canción, ya que mientras que la rima en español es más “visual”, en francés solo se percibe bien si se escucha. Como alternativa similar a esta propuesta, también sería posible optar por la traducción de teatro en verso, ya sea en obras en verso o en obras en prosa que incluyan momentos en versos. Conviene señalar que somos conscientes de la dificultad que entraña este encargo y la necesidad de formarse en otros aspectos (métrica, ritmo, acentuación, tipos de rima...) para poder llevar a cabo una labor de un letrista. Sin embargo, dada la escasa formación existente sobre la traducción para el teatro musical, nos parecía de interés proponer esta tarea a modo introductorio, lo que permitía entender la dificultad que entrañan estas traducciones. Asimismo, esta se acompaña de un ejercicio que busca hacer reflexionar sobre la pertinencia de la traducción de canciones para musicales si estas están creadas de antemano, como en este caso, con esa doble diatriba donde hay que elegir entre entender lo que ocurre en la historia o reconocer una canción en lengua extranjera que podría causar extrañeza si se traduce. Este ejercicio arrojó resultados interesantes: la mayoría de los estudiantes se mostraba en contra de traducir los musicales o alegaba que, sencillamente, se sobretitulasen, lo

que demostraba, en cierto modo, una falta de comprensión sobre la posibilidad de ofrecer este servicio en los teatros, amén de sobre la ardua e invisibilizada labor que supone la traducción de teatro musical.

Sesión 6: representación de las escenas traducidas

La representación de la(s) obra(s) permite a los estudiantes ver los frutos de su trabajo. Así pues, mediante esa vertiente oral y de actuación, descubrirán cuáles son los errores que han cometido, pero también tendrán la ocasión de defender sus propuestas ante los demás, algunos de ellos “actores”. Si bien el hecho teatral no se podrá reproducir en su totalidad, debido a que son escenas aisladas de obras más largas, a que faltarán muchos elementos (vestuario, decorado, etc.) y a que, en muchas ocasiones, estaremos ante personas que se enfrentarán por primera vez a la “actuación”, sí será importante como primer acercamiento para comprobar en qué medida su traducción es “representable”. Del mismo modo, en el caso de que no haya tiempo para que los estudiantes memoricen sus textos para posteriormente escenificarlos, siempre se puede optar por una lectura dramatizada. Esta es muy importante en el proceso de TT para entender el ritmo y la intensidad de los diferentes diálogos. Por ejemplo, en la escena propuesta de *Comme une femme*, el personaje de Isaak le pide a Boabdil cien hombres para encabezar un ejército tras la proclama de Fatima, que le pide lo mismo. Su intervención es tajante: “C’est à moi d’y aller”, la cual requiere un énfasis, pero que algunos alumnos tradujeron por “Yo voy” o “Me toca a mí”. Solo cuando lo escucharon en voz alta se dieron cuenta de lo necesaria que era una construcción más elaborada como “Soy yo quien ha de ir”.

Por otro lado, para la canción, de no querer cantarse, se puede optar por un simple recitado para que el estudiantado vea cuestiones como el ritmo, la métrica, pero, sobre todo, la rima. Como decíamos, somos conscientes de que sería necesaria mucha más formación para traducir correctamente este encargo, pero lo que se les pide es que se esfuercen

en buscar las rimas necesarias y que vean las dificultades de este tipo de traducciones.

CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo hemos visto que la TT se ha abordado casi siempre como parte de asignaturas de traducción literaria, lo que en ocasiones ha obviado que se forme al alumnado entendiendo este género como un producto para ser representado en escena, por lo que se deberá atender a cuestiones como la oralidad, la inmediatez, la representabilidad, etc. La propuesta didáctica que nosotros ofrecemos aquí pretende ser una aportación al campo de la didáctica de la TT mediante una batería de ejercicios teóricos y tareas prácticas de traducción, reflexión y “puesta en escena” de las traducciones finales de los estudiantes. Todo ello permite desarrollar un conjunto de competencias lingüísticas, culturales y traductológicas, amén de despertar cierta sensibilidad sobre las dificultades que entraña la labor del traductor teatral. Así, nuestra propuesta puede implementarse en el aula de traducción (audiovisual o literaria) total o parcialmente, dependiendo de las necesidades del docente, así como ampliarse o adaptarse a otros idiomas, pueden proponerse otros textos, etc. En cualquier caso, pensamos que la propuesta aquí presentada ofrece material para que el profesorado pueda, como mínimo, trabajar de forma introductoria conceptos básicos en torno al texto teatral y qué implica su traducción. Esperamos, igualmente, que esta propuesta invite a la reflexión sobre la necesidad de un mayor número de publicaciones sobre la docencia de la Traducción Teatral.

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA GUILLÁN, Diana (2001). Traducción y teatro: una propuesta didáctica basada en la traducción al español de Gilles de Raiz de Vicente Huidobro. *Lenguaje y textos*, 17, 159-168.

- ALONSO DE SANTOS, José Luis (2007). *Manual de teoría y práctica teatral*. Castalia.
- ARECES, Carlos, Raúl Cimas, Joaquín Reyes (guionistas) y Ernesto Sevilla (director) (23 de octubre de 2011). Sobrasada (temporada 2, episodio 4) [episodio de serie de televisión]. En Flippy (productor ejecutivo), *Museo Coconut*. Hill Valley.
- Aznavour, Charles (1967). Emmenez-moi [Canción]. En *Entre deux rêves*. Barclay.
- BELOTTO, Jesús (2017). *En Marge!* Mayotte.
- BRAGA, Jorge (2009). *La traducción al inglés de las comedias del Siglo de Oro*. Fundamentos.
- BRAGA, Jorge (2020). *Del aula a la escena: práctica colaborativa en traducción teatral*. <https://www.ucm.es/delaulaalaescenaucm/>
- CARRERO MARTÍN, José Fernando y Alejandro Lapeña (2020). Entre la página y la escena. ¿Dónde encuadrar la traducción teatral? *Sendebarr*, 31, 373-394. <https://doi.org/10.30827/sendebarr.v31i0.11814>
- CARRIÓN GONZÁLEZ, Paola (2020). Estrategias de traducción y elementos de inequivalencia interlingüística: la traducción teatral en el aula y los contrastes lingüísticos y culturales. En Rosabel Roig-Vila (coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 185-197). Universidad de Alicante.
- CARVALHO, Manuela (2012). Duas ‘tempestades’ portuguesas contemporâneas: tradução e teatralidade. En Manuela Carvalho y Daniela Di Pasquale (coords.), *Depois do labirinto. Teatro e tradução* (pp. 251-272). Nova Vega.
- CRUZ CAMACHO, Efraím. (2007). Cocinando para Elisa. [Texto no publicado cedido por el autor].
- DURACCIO, Caterina (2022). *Traducir a las escritoras. Tres propuestas didácticas para la traducción literaria*. Dykinson.
- ESPASA, Eva (2001). La traducció per al teatre i per al doblatge a l'aula: un laboratori de proves. En Rosa Agost y Frederic Chaume (eds.), *La traducción de los medios audiovisuales* (pp. 57-64). Publicacions de la Universitat Jaume I.

- ESTEBAN SEGURA, María Laura (2011). Didáctica de la traducción literaria: una propuesta. *Entreculturas*, 3, 415-428.
- EZPELETA, Pilar (2007). *Teatro y traducción: aproximación interdisciplinaria desde la obra de Shakespeare*. Cátedra.
- FEYDEAU, Georges (1882) (autor). Cottey, Agnès (2016) (directora). *Par la fenêtre*. [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=FLM7Jdhk91E&ab_channel=BartholoVideo
- FEYDEAU, Georges (1916). *Hortense a dit: "Je m'en fous"*. Libre Théâtre.
- GIRANDOUX, Jean (1923) (autor), Sautou Mathilde (2023) (directora). *La guerre de Troie n'aura pas lieu*. [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_2WDzcd1fg&t=201s&ab_channel=LaClefdesPlanches
- GUIRAO, Marta (2017). Los problemas en la traducción de teatro. Ejemplos de tres traducciones al inglés de *Bodas de sangre*. *TRANS: Revista de Traductología*, 3, 37-51. <https://doi.org/10.24310/TRANS.1999.v0i3.2388>
- HERNÁNDEZ CORTÉS, Esmeralda (2024). La enseñanza y el aprendizaje de la traducción de textos teatrales y la importancia de la competencia intercultural. [Tesis para la obtención del grado de Maestra en Investigación Educativa no publicada. Universidad Veracruzana].
- HURTADO ALBIR, Amparo (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra.
- HURTADO ALBIR, Amparo (2015). *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica*. Universitat Jaume I.
- LAPEÑA, Alejandro (2015). Traducir un arte vivo. Bases para un modelo de análisis de la traducción teatral. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Teseo.
- LAPEÑA, Alejandro (2021). La traducción teatral en verso y otras sinalefas (con ejemplos en portugués). En Beatriz Reverter Oliver, José Juan Martínez Sierra, Diana González Pastor y José Fernando Carrero Martín (eds.), *Modalidades de traducción audiovisual. Completando el espectro* (pp. 35-51). Comares.

- LE PODER, Marie-Évelyne (2016). Una experiencia didáctica centrada en actividades de pre-traducción en torno a referencias culturales en textos literarios. *Estudios de Traducción*, 6, 211-226. <https://doi.org/10.5209/ESTR.53013>
- MORENO, José Luis (productor ejecutivo) (2003-2006). *Aquí no hay quien viva*. Miramon Mendi.
- NORD, Christiane (2012). *Texto base-texto meta. Un modelo funcional de análisis pretranslativo*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- NOTHOMB, Amélie (1994). *Les combustibles*. Albin Michel.
- ORTIZ LOVILLO, María del Pilar y Bojana Kovačević Petrović (2022). La traducción del teatro y la interculturalidad. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos XX* (1), 1-12. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.877>
- PAVIS, Patrice (1998). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Trad. de Jaume Melendres. Paidós. (Trabajo original publicado en 1987.)
- RAMOS PINTO, Sara (2007). Texto dramático vs. texto teatral. As traduções portuguesas de *Pygmalion* de G. B. Shaw. En María Brilhante y Manuela Carvalho (coords.), *Teatro e tradução: palcos de encontro* (pp. 191-209). Campo das Letras.
- TORIEL, Raphael (2010). *Comme une femme/Como mujer*. Trad. de Nathalie Blesser. Jacques André Éditeur. (Trabajo original publicado en 2010).

LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN TEATRAL

MARÍA DEL PILAR ORTIZ LOVILLO¹

ALEJANDRO LAPEÑA²

INTRODUCCIÓN

ENSEÑAR A TRADUCIR ES UN ENORME DESAFÍO, sobre todo cuando se trata de textos teatrales, ya que se deben tener en cuenta los diferentes retos que presentan y recordar que es indispensable identificar los diferentes elementos culturales. Iniciar a los estudiantes en la traducción es una tarea muy satisfactoria porque, además de profundizar en la vida del autor y en el contexto cultural y social en donde fue concebida la obra, el maestro puede observar cómo sus estudiantes descubren un mundo que no conocían y aprenden a desentrañar los misterios de las palabras y sus significados ocultos. Resulta muy gratificante observar cómo un alumno que no lograba entender el sentido de una oración en absoluto, luego de explicarle algunas palabras y sus diferentes significados, logra trasladar el contenido a su lengua materna y va aprendiendo a documentarse.

Instruir para traducir obras de teatro es adentrarse en un mundo muy complejo. Por ejemplo, los estudiantes deben comprender desde un principio las diferencias que existen entre la traducción teatral y otros tipos de traducción como la literaria, la audiovisual y la técnica, entre otras, ya que, aunque a veces se piense que no tienen relación, por momentos las encontramos imbricadas. También es importante explicar que el texto teatral no está hecho solo para ser una obra literaria

1 Universidad Veracruzana.

2 Traductor independiente.

escrita, pues su objetivo principal es ser representado y presenciado por distintos públicos de diversas latitudes y diversos contextos.

Pilar Elena García (1997) comenta que “La enseñanza debe tender a solucionar los procedimientos complejos que pueden ser debidos a problemas lingüísticos, problemas textuales, problemas temáticos o problemas puramente traslativos” (p. 66). La autora añade que

Cada paso dentro del transcurso del periodo de la enseñanza-aprendizaje está ligado a determinadas aportaciones del profesor: la planificación de la clase; la enseñanza de la misma; la valoración y control del trabajo. Para poder desempeñar esta gama de actividades, un profesor de traducción debería estar en posesión de una triple cualificación: ser traductor, saber teoría de la traducción; estar capacitado para amalgamar y transmitir ambas cosas (p. 67).

Sin embargo, no todos los profesores de traducción reúnen estas tres cualidades, las cuales son indispensables en la formación de traductores, especialmente de textos teatrales. Diversos autores como Lapeña (2015), Hurtado-Albir (2001), Merino (1994), Santoyo (1989) y Llovet (1988), entre muchos otros, coinciden en que las dificultades de la traducción de textos teatrales se deben a que el teatro es literatura, pero también es espectáculo: “Toda traducción teatral ha de ser dramática y su criterio definidor es la representatividad” (Hurtado Albir, 2001, p. 67).

Los textos teatrales son obras literarias, de acuerdo con Hurtado Albir (2001), puesto que tienen “características lingüístico-formales que se desvían del lenguaje general y conforman mundos ficcionales. Se estructuran a partir de una gran diversidad de tipos textuales, tonos y estilos” (p. 63). Sin embargo, enfrentarse a la traducción teatral es un desafío que va más allá de la traducción literaria dado el carácter práctico del texto, que incluye, por ejemplo, una serie de indicaciones sobre cómo se debe representar y entender el texto (acotaciones) y está orga-

nizado de una forma específica para favorecer el trabajo de los actores (división en actos y escenas).

Otra dificultad mayúscula es hacer pasar de una lengua a otra las palabras altisonantes y las blasfemias, ya que resulta muy complicado traducir la trasgresión. Valeria Tasca (1994) menciona algunos de los retos que implica traducir del italiano al francés: “Un ejemplo muy conocido es el de la negación. Se oye un *no so* en infinidad de situaciones lingüísticas, pero para traducirlo hay que escoger entre *je ne sais pas*, *je sais pas*, *ch’sais pas*... La trampa está en suprimir sistemáticamente *ne* y obtener el desfado en lugar de lo natural” (pp. 282-283).

De este modo pueden comprenderse las dificultades que se añaden a la traducción teatral que también se encuentran en la traducción literaria. En cambio, también se podría categorizar dentro de la traducción audiovisual, junto a la traducción que se hace para la televisión o el cine, con sus rasgos específicos, ya que comparten una dimensión de representación de espectáculo dramático (Merino, 1994, Carrero y Lapeña, 2020). En palabras de Chrysanthopoulos (2019), también puede ser visto como un tipo de texto multimedial que “se caracteriza por las interrelaciones de los sistemas semióticos y los canales de comunicación” (p. 140). El texto teatral es un tipo de texto híbrido en el que se encuentran elementos de los textos informativos, expresivos y operativos.

También, se puede afirmar que la traducción teatral no es ajena a la traducción técnica ni a la traducción literaria. Jean Maillot (1997) comenta que “Decir que la traducción científica y técnica sólo plantea problemas de terminología [...] revela un completo desconocimiento de su actividad específica por parte de quien lo afirme” (p. 188) y añade al respecto que no se encuentran tan lejanas una de la otra como podría parecer, y comenta que “Hay novelas que no se limitan a describir estados de alma. En el verdadero sentido del término y no de su uso abusivo, que lo convierte en sinónimo de ‘morosidad’, otra palabra de moda; pero hay otras que se desarrollan en la vida corriente y que inevitablemente tienen que usar términos técnicos” (p. 188).

Un caso de imbricación de traducción literaria y técnica la encontramos en la novela *La duramadre* de Annie Cohen (2011), donde la autora está relatando su historia y, de pronto, al mencionar el momento en que se llevó a cabo la operación de su cerebro, menciona términos médicos y técnicos como: “La intervención quirúrgica se llevó a cabo con anestesia general, en decúbito dorsal, con la cabeza girada hacia la izquierda. Incisión cutánea arciforme en el parietal derecho, que permitió hacer una pequeña ventana por la abertura de trépano realizada con un craneótomo” (p. 11). Por poner otro ejemplo, en la primera escena de *Le dieu du carnage* de Yasmina Reza, traducida al español como *Un dios salvaje*, hay muchos términos relacionados con la odontología, pues se comenta que un niño le ha roto el diente a otro con un palo. Así, podemos encontrar algunos como *nerf de l’incisive droite, dévitaliser, obturation canalaire, facettes o prothèse*.

Maillot nos comenta que Edmond Cary (1956), en su libro *La traduction dans le monde moderne*, señala: “El diccionario es para el traductor literario un auxiliar secreto un tanto despreciado. El traductor técnico necesita diez diccionarios y cien obras de referencia”. No vamos a detenernos a discutir ese juicio señalado tan a la ligera, pero la opinión según la cual el traductor literario rechaza el uso del diccionario no tiene fundamento. Por el contrario, para hacer su trabajo el traductor literario y el traductor de textos teatrales deben confrontar los datos de los diccionarios en las lenguas original y meta, y, cuando se requiera, consultar obras especializadas.

El papel del traductor, entre otros, es ayudar al lector o, más bien en este caso al espectador, director, actores y otros, a realizar la puesta en escena, por lo que la información debe ser clara y efectiva, sin olvidar otros factores como los que menciona Lapeña (2015): la oralidad, la inmediatez y la multidimensionalidad. El traductor teatral, como todo traductor, debe diluirse en la cadena de emisores con el fin de que el texto final se lea o, en su caso, se represente prácticamente como si hubiera sido escrito en la lengua meta. Además, es necesario asegurarse de que toda la información importante se encuentre en el texto y siga las conven-

ciones del género. Por eso, a diferencia del traductor literario convencional, el traductor teatral puede tomarse libertades para adaptar o eliminar información, de tal forma que el texto pueda ser representado de manera efectiva. El traductor teatral está sujeto a una serie de limitantes y condicionantes que debe conocer para poder sortearlos de manera adecuada “y llevar a cabo estrategias conducentes a mejorar la calidad de los textos” (Lapeña, 2015, pp. 46-47).

Es importante hacer consciencia en los estudiantes de que, para llevar a escena un texto teatral, es preciso que haya pasado por las manos de múltiples agentes participantes: dramaturgo, director, actores, decoradores, encargados de vestuario, etc., es decir, todas las personas involucradas en la puesta en escena. Cada uno constituye un eslabón fundamental en la cadena de emisores que interpreta el texto con una finalidad específica, por lo cual el teatro se considera un proceso de traducción en sí mismo. Si la obra es llevada a un público cuya lengua es distinta a aquella en la que se escribió el original, entonces tenemos al traductor como una pieza más en esta cadena de emisores. Hay opiniones diversas en cuanto al papel del traductor en este proceso; la investigadora Raquel Merino (1994) afirma:

El traductor es un elemento más en el engranaje y sus servicios son necesarios en una situación muy concreta y para una actividad específica. Su función está íntimamente unida al texto escrito y al autor original y, aunque pueden darse interferencias y coincidencias de funciones (traductor-adaptador, traductor-director, traductor-actor), la propia de trasladador queda bien delimitada a un trasvase interlingüístico (pp. 22-23).

De acuerdo con Merino (1994), se entiende que el traductor es dependiente del autor de la obra y debe velar por respetar cada valor expresado en ella. Otros agentes, como el dramaturgo o el director, deben hacerse cargo de adaptar el texto para la escena, labor que no podrían hacer sin la traducción literal con la cual puedan jugar posteriormente y transfor-

mar según las necesidades de la representación. Este modelo, denominado “modelo inglés” o “modelo anglosajón” (Espasa 2009, p. 101) es muy criticado por algunos traductores teatrales, como es el caso de la portuguesa Vera Sampaio de Lemos, quien considera que “marginaliza” al traductor, al convertirlo en un mero “traductor automático” que realiza una traducción “lo más pegada posible” y no lo tiene en cuenta como un creador conocedor de ambas lenguas y culturas, papel que se reserva el director, que, además, absorbe y se apodera del trabajo realizado por el traductor (Lapeña, 2015, pp. 319-320).

Además, el papel del traductor es muy necesario, por ejemplo, como apoyo en los ensayos de la obra teatral, ya que el traductor posee un conocimiento más amplio del texto y puede ayudar al dramaturgo o director a comprender cierta información de manera efectiva, con lo cual pueda adaptarse de una cultura a otra. Sin embargo, el traductor no interviene en las discusiones que se originen en los ensayos; como apunta Merino (1994), su papel es actuar como “mediador” (p. 23), salvo que este ostente otro cargo más dentro de la compañía (director, actor, productor, etc.) o que cuente con cierto prestigio social o académico.

En cambio, hay autores como Santoyo (1989) que consideran que existen dos tipos de traducciones teatrales: aquellas que se realizan “para leer” y las que se realizan “para ser representadas”:

Todo ello hace que la traducción teatral se desmiembre en dos grandes categorías iniciales, en función a su vez de dos ámbitos diferentes: el textual y el escénico. Como texto, se puede traducir para ser teatro, es decir, para ser a su vez re-traducido de la página al escenario [...] En la primera alternativa, el actor-traductor termina en sí mismo; en la segunda ha de implementarse de nuevo, y la labor traductora es tan sólo el primer y penúltimo paso de un proceso aún inconcluso. De esta doble condición y teleología deriva toda la compleja tipología traductora teatral, que de hecho se reduce, en sus límites absolutos, a dos estrategias mayores de traducción dramática: las conocidas en la “literatura” del tema como “*reader-orient-*

ted” y “*performance-oriented*”, o lo que es lo mismo, estrategia de lectura y estrategia de escenario (p. 97).

Por lo que observamos aquí, existe otro factor que hay que tener en cuenta antes de aproximarse a un texto teatral: su finalidad. Como indica Hurtado-Albir (2001), “Puede ser que la traducción del texto teatral se realice por encargo de una editorial para una colección especial; para una edición crítica o bilingüe, que nos permita incluir notas de traducción; o bien para una representación escénica en particular” (pp. 67-68). No obstante, cabría señalar que la inmensa mayoría de las obras que se editan son clásicos u obras alternativas en tiradas muy pequeñas. Esto se debe, como indicaba Amorós (1988, p. 5), a que las obras de teatro tienen muy pocas páginas, lo que hace que su precio sea reducido y a editores y a libreros no les interese ni editarlos ni venderlos, por lo que no es raro que las obras se publiquen en grupos de dos o más o, incluso, bajo denominaciones como *Teatro completo* u *Obras completas* que incluyan toda la dramaturgia –o aquella considerada más importante o relevante– de un autor. Unido a esto, cabe señalar que Lafarga (1998, p. 102) afirma que la lectura de obras teatrales solo se daba entre filólogos o durante la etapa escolar, lo que concordaría con la reducida publicación de libros de teatro como creación literaria respecto de la poesía o de la narrativa, al menos en el caso español (Carrero y Lapeña, 2020, p. 385).

Merino (1994) afirma en este sentido que, “aunque existan traducciones distintas, ya sean para su lectura o su representación, la realidad es que existen ediciones orientadas a un público lector y ediciones para la escena que se presentan abiertamente como tales” (p. 28), y esto influye, por supuesto, en la traducción. Lo anterior contrasta con investigaciones recientes, como la de Lapeña (2015), quien ve en el traductor un primer director y, citando a José Luis Gómez (2014), señala que

Ese primer espectador es el director de escena. Sin embargo, las atribuciones que el autor le da: escribir de nuevo, pero en el espacio y tiempo

presente, entender el desarrollo de la obra y las relaciones entre personajes, escuchar la sonoridad de las réplicas, ver los movimientos de los personajes, etc., se nos asemejan bastante a las que debe tener un traductor teatral. Por lo tanto, podemos inferir que, en el caso de una obra traducida, el traductor no solo será un primer espectador, sino un primer director (2015, p. 59).

Tampoco podemos negar que existen traducciones de teatro meramente literarias, pues, como indica Santoyo (1989), “existen, por mucho que se niegue, al margen de su propia proyección escénica, simplemente porque, además de espectadores, también hay lectores de literatura dramática” (p. 98). No obstante, trabajar el texto con miras a su representación puede enriquecerlo y llevarlo a su mejor versión posible, máxime teniendo en cuenta el conjunto de limitaciones que esta tiene, con la ausencia de notas al pie o que el público no tenga el texto escrito ante los ojos, lo que puede entorpecer la comprensión de ciertos términos en lengua extranjera o de ciertos juegos de palabras, por lo que ambas posturas funcionan si se tienen en cuenta en conjunto. Por lo tanto, es importante mostrar a los estudiantes de traducción teatral las distintas finalidades con las que pueden encontrarse y asegurarnos que tienen todas las herramientas necesarias para enfrentar las dificultades de la tarea.

LOS RETOS DE LA TRADUCCIÓN TEATRAL

La traducción teatral presenta diversos retos, aunque aquí comentaremos solo algunos que consideramos más significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ADAPTACIÓN

El proceso de adaptación consiste en lograr que el texto traducido sea comprendido cabalmente por un público, en un espacio y tiempo deter-

minados. Esto implica claramente un desafío de grandes proporciones, pues nos encontramos aquí no solo con factores lingüísticos sino también interculturales.

Por ello es tan importante que los estudiantes de traducción teatral tengan en cuenta el número de factores a considerar durante la traducción de un texto, como los factores extratextuales, que en principio podrían resultar como la mayor traición al texto original, estigma que el traductor ya sufre de por sí.

De acuerdo con Merino (1994), la adaptación “Se suele identificar con un cierto tipo de trasvase interlingüístico en el que algunos elementos culturales han sido tratados de forma específica. Se referirá al proceso por el que un texto teatral extranjero se adecúa a un determinado país, público o época, tanto en lo referente a cuestiones lingüísticas como culturales” (p. 25).

Enrique Llovet (1988), en su paradigmático ensayo *Adaptaciones teatrales*, comenta que el espectador español está familiarizado con la palabra *adaptación*, la cual ocupa un lugar en los programas de mano para indicar que la obra que presenciara el público ha pasado por las manos de un especialista que se ha encargado de arreglar, componer, enmendar o cortar el texto para su mejor comprensión, y añade:

El espectador español, mucho más que el lector, está hoy familiarizado con la palabra “adaptación”, que ya desde hace años sustituye, en el programa de cualquier espectáculo, a las palabras “traducción” o incluso “versión”, adelantándose así la idea de que un proceso de reescritura del original ha acometido ciertas transformaciones de fondo y forma en una obra determinada, normalmente con el propósito de hacerla inteligible –si procede de otro idioma–, representable –si procede de otro género–, aceptable –si una presión cualquiera entorpece la representación integral– o, sencillamente, mejorada y ajustada a los conceptos y a las normas sociales de un país, una época y una audiencia específicas (p. 3).

Pero ¿qué significa adaptación y cómo se diferencia de la traducción? Llovet (1988) afirma que “el teatro precisa adaptaciones”, un paso o varios pasos más allá de la “traducción” (p. 11). Sin embargo, no existe un concepto claro para explicar este término de manera concreta en el contexto de la traducción teatral; incluso otros autores han optado por usar conceptos distintos. Como da cuenta Lapeña (2015), podemos hablar de adaptación, versión, versión libre, recreación, reescritura, recomposición, transliteración, refundición, *creative rewrite*, *creative translation*, *remake*, *refraction*, *interpretation*, *relocation*, *transposition*, *transplantation*, *tradaption*, “adaptación libre” e incluso “retraducción” (2015, p. 59). No obstante, como hemos mencionado, *adaptación* sigue siendo el término de mayor uso y al cual se refieren, en la práctica, la mayoría de los emisores y receptores de teatro, por lo que sería interesante discernir con los alumnos en el aula qué es la adaptación, por qué este concepto es importante en la traducción teatral y qué tener en cuenta durante este proceso, con la idea de intentar desenredar toda la madeja de términos presentes en este maremágnum, como lo definía Jorge Braga (2011).

FIDELIDAD

Hurtado Albir (1990) afirma que la noción de fidelidad es clave en la teoría de la traducción y menciona que: “Su definición nos remite a las cuestiones esenciales que suscitan el hecho traductor. Responder a la pregunta ¿qué es fidelidad en la traducción? implica responder a las preguntas ¿qué es traducir? ¿Cómo hay que traducir?” (p. 57). La autora añade que existen dos grandes debates en la historia de la traducción: uno es el de la traducibilidad/intraducibilidad y se pregunta: ¿es posible traducir? Y el otro es la noción de fidelidad en la traducción y comenta:

Por fidelidad se entiende la relación idónea que el traductor ha de entablar con el texto original. Ahora bien, el problema surge cuando hay que

responder a qué hay que ser fiel, estableciéndose dos polos en la discusión: la traducción literal y la traducción libre, concepciones que se van alternando a lo largo de la historia sin que se llegue a un consenso [...] Actualmente se condena tanto la traducción literal como la traducción libre como métodos de traducción. La primera sería imposible dada la diferencia de las lenguas, la segunda estaría en contradicción con la exigencia de respeto al original (p. 57).

Para aclarar un poco esta discusión, la autora comenta que no hay una definición clara de estos dos tipos de traducción, porque no se sabe con precisión si la traducción literal es la traducción palabra por palabra, de los significados y significantes o de la información, y si la traducción libre se realiza cuando se utiliza la lengua de llegada alejándose de la lengua de partida o si es cuando se adapta la cultura o la época del texto original al medio de llegada o cuando se transgrede la información.

En el contexto de la traducción teatral, la fidelidad toma un nuevo aspecto. Como indica Lapeña (2015), no se trata de guardar la fidelidad a la palabra, sino a su efecto. Se debe buscar reproducir, dentro de lo posible, el efecto que la obra originó en su audiencia primigenia, transmitir el humor, el dolor, etc., aunque esto implique incorporar cambios profundos a nivel textual, pero no en el nivel de la trama, que es la que debe mantenerse intacta. Por lo tanto, se guarda una fidelidad al “potencial dramático y no tanto una fidelidad a la letra del texto” (p. 58). De acuerdo con este mismo autor, el traductor teatral no busca ser fiel a un texto o a un autor, sino ser fiel al público.

Podemos ver la figura del traductor teatral más bien como un traductor-adaptador, bajo una postura que no descarta ni una ni otra parte del proceso, sino que son tareas hermanadas e indistintas al momento de traer un texto teatral a la vida en una nueva lengua. Con el fin de lograr esta labor, Lapeña (2015) enlista algunos elementos que debemos tener en cuenta sobre los textos teatrales; cada uno presenta desafíos particu-

lares que, en conjunto, colaboran para lograr una traducción que no solo pueda ser leída, sino también representada. Estos son la oralidad, la inmediatez y la multidimensionalidad.

Por ende, será muy interesante tratar también este aspecto en el aula con la idea de pulsar la opinión de los alumnos e intentar que ellos mismos den su propia definición de este concepto tan complicado y que, mediante un debate grupal, obtengan sus propias conclusiones.

ORALIDAD EN LOS TEXTOS TEATRALES

Hasta aquí hemos destacado la importancia de la representatividad del texto teatral: que es, ante todo, un producto para ser expresado ante un público receptor. En el texto teatral confluyen distintos códigos y modos, como el código visual o el acústico. Pero, como afirma Hurtado Albir (2001), “El código lingüístico tiene un modo complejo, ya que se trata de un escrito para ser representado (dicho y hecho); cabe resaltar, pues, la importancia de la oralidad en los textos teatrales y, por consiguiente, de los elementos prosódicos y paralingüísticos de los mecanismos conversacionales” (p. 67).

El traductor teatral, de acuerdo con Vieites (2016), debe tomar en consideración que la lectura lingüística del texto debe ser acompañada por una lectura prosódica y pragmática, “con el fin de traducir no solo las palabras, sino los actos de habla, procesos de interacción y comunicación” (p. 189).

Asimismo, recordemos que la oralidad no es espontánea, sino que tratamos con una oralidad fingida; el autor de teatro busca evitar las cacofonías, arritmias o ambigüedades innecesarias (Sellent, 2009, p. 85). En palabras de Chrysanthopoulos (2019), “la tarea del traductor implica producir un texto teatral que tome en cuenta todos estos matices, para lograr trasladar a la lengua meta no solo el mensaje, sino también sus particularidades estilísticas” (p. 142). Además, en el caso de la traducción teatral, se debe tener en cuenta que el resultado final será un texto

efímero: el público recibe inmediatamente la obra, “la función es un espectáculo único que no se repite” (p. 142).

JUEGOS DE PALABRAS

Este es uno de los desafíos que es muy importante que sea explicado a los estudiantes de traducción teatral, pues, por un lado, hay que saber reconocerlos y, por otro, saber trasladarlos, si esto es posible, ya que habrá casos en que no lo sea y el traductor tenga que “barrerlos bajo la alfombra” con la idea de que no se note mucho su ausencia.

A este respecto, Pujol (2005) afirma que el juego de palabras tiene lugar en el momento en que la unidad léxica y la de significado se pueden interpretar de modo distinto, y cita a Delabastita (1996), quien comenta que “Los juegos de palabras son un fenómeno textual que explota los rasgos estructurales de la lengua o lenguas implicadas que se basa en formas similares con significados diferentes. Esta definición nos muestra que los juegos de palabras son intencionados y, por lo tanto, hay que detectarlos y buscar soluciones para su correcta traducción” (p. 128).

A modo de ejemplo, podemos hablar aquí de un pequeño ejemplo extraído de la obra *Navalha na carne* (1968) del dramaturgo brasileño Plinio Marcos. En ella, Veludo reconoce que le robó un dinero a Vado y este exige que le sea devuelto.

Veludo: Por favor, seu Vado. Eu juro que devolvo tudo.

Vado: Quero juros.

Como podemos ver aquí, Veludo le promete a Vado que le devolverá el dinero, pero este exige que lo haga con intereses. El juego de palabras se da entre *juro*, del verbo jurar, y *os juros*, es decir, los intereses, por lo que sería necesario reformular las frases para mantenerlo o, si se considera pertinente, eliminarlo, si se cree que la solución sería demasiado artificiosa.

Por ende, resulta importante que el estudiante de traducción de textos teatrales reflexione antes de traducir, a fin de saber cuáles son las opciones que puede elegir y si debe limitarse a una traducción literal o buscar efectos parecidos en la lengua meta. Esto con el propósito de que a los lectores y a los espectadores les resulte tan interesante y divertido como en la lengua original, ya que no traducimos solo palabras e ideas, sino también la cultura, e intentamos encontrar *le mot juste* de que hablaba Flaubert, es decir, la palabra justa o exacta, que es muy difícil de conseguir, sobre todo para un traductor que se inicia en esta disciplina.

En los juegos de palabras, de acuerdo con Umberto Eco (2008), siempre habrá pérdidas y compensaciones, y comenta: “Hay algunas pérdidas que podríamos definir absolutas. Son los casos en los que no es posible traducir; cuando se dan casos de este tipo, pongamos en el curso de una novela, el traductor recurre a la *ultima ratio*, la de poner una nota al pie de página” (p. 120). El autor añade, entre paréntesis, que esa nota ratifica la derrota del traductor y cita un viejo chiste, añadiendo que no es posible traducirlo a muchas lenguas extranjeras; es el siguiente:

Un director de una empresa descubre que su empleado Rossi lleva unos meses ausentándose todos los días de tres a cuatro. Llama al empleado Bianchi y le ruega que siga discretamente a Rossi, para averiguar adónde va y por qué. Bianchi sigue a Rossi unos días y le hace un informe al director. “Todos los días Rossi sale de aquí y compra una botella de champán, va a su casa y se entretiene en afectuosas relaciones con su mujer. Luego vuelve a la empresa”. El director se pregunta asombrado por qué Rossi hace por las tardes algo que podría hacer tranquilamente por las noches siempre en su casa. Bianchi intenta explicarse, pero lo único que consigue es repetir su informe insistiendo sobre ese *su*. Al final, ante la imposibilidad de aclarar el asunto, dice: “Perdone, ¿podemos tutearnos? (Eco, 2008, p. 120).

El autor explica que el chiste funciona debido a que *su* puede significar tanto “de él” de Rossi, como “de usted” el director, y así, solo al pasar al

tú, Bianchi puede hacer evidente el engaño. Eco (2008) explica al lector que esto es imposible de traducir al francés, al inglés y al alemán, donde existen las parejas *sa/votre*, *his/your*, *seine/ibre*. Debido a que, en estas lenguas -explica-, no hay manera de recuperar el sentido original, lo mejor, sugiere, es renunciar o bien intentar un chiste equivalente. Como vemos, los juegos de palabras son uno de los desafíos más complicados de resolver para un traductor profesional y, para un estudiante de traducción, mucho más. Como señala Llovet (1988):

No se trata solo de un problema lingüístico. No basta con el transvase técnico y sensible de un idioma a otro. Hay algo más. Algo que se presenta bruscamente cuando se traduce un chiste: no funciona, no sirve, no es gracioso, no es nada. O sea: adaptar es también considerar las pérdidas y ganancias que se obtienen cambiando de envases culturales, tanto temporales como espaciales (p. 11).

No cabe duda de que la traducción literaria y la interculturalidad son un binomio indisociable, pero en la traducción teatral lo encontramos incluso con mayor fuerza en el proceso de verter en la lengua meta un chiste, un sinsentido, palabras altisonantes o incluso referencias contextuales. El traductor se convierte en *trickster*, el Prometeo que debe llevar el fuego de la obra original a un mundo nuevo, el único personaje capaz de mediar entre dos mundos y conseguir los recursos necesarios para llevar a cabo tan intrincada tarea. Por ello nos parece importante profundizar en el aspecto intercultural del teatro y en las estrategias a las que puede recurrir el alumno para incluir este factor en los textos traducidos.

FACTORES EXTRATEXTUALES

Para ejemplificar este apartado, comentaremos algunos fragmentos de la obra *Las criadas* (*Les bonnes*) de Jean Genet, narrador, ensayista y dramaturgo francés. Como dramaturgo, fue un precursor del teatro de

vanguardia, en especial de la corriente del absurdo. En *Les bonnes*, de acuerdo con Olivares (1995),

Vemos a dos chicas vestirse con los vestidos de Madame, de la Señora y representado todo lo que no podrán hacer delante de aquella. Las criadas saben que no pueden cambiar el orden social, la jerarquía, entonces lo hacen a través de la máscara. Sin embargo, la máscara no esconde, no oculta la personalidad, es tan sólo un *travestissement*, un cambio de existencia doloroso y amargo que les permite el doble juego de apropiación de la personalidad del otro (p. 240).

La autora explica que el texto original comienza con una introducción sobre “Comment jouer *Les bonnes*” en la que Genet no solamente nos da una serie de explicaciones precisas sobre el decorado, el mobiliario, movimientos y posturas de las criadas, el tipo de voz, el aspecto físico -que se resume en el calificativo “fanées”-, así como sobre Madame, sino también -y aquí reside la gran originalidad de aquella- sobre cómo debemos “descodificar” el texto.

Por lo anterior, es indispensable explicar a los estudiantes de traducción que todas las obras de teatro requieren de una gran creatividad al momento de trasladarlas de una lengua a otra y de una cultura a otra; y algo muy importante: de un público a otro. Por ello se requiere de mucha reflexión para intentar transcribir los sentimientos más recónditos que se esconden tras el mensaje.

NOMBRES PROPIOS

Virgilio Moya (1993) afirma que, desde la primera traducción de la Biblia, San Jerónimo sabía que Susana significaba azucena, pero no tradujo el nombre. Menciona que hubo épocas en las que se tendía a traducir el nombre y otras en las que el traductor, “hipnotizado por la magia del nombre propio, los dejaba sin traducir” (p. 1). El autor menciona que en

la actualidad los nombres propios que pertenecen a personas reales no se traducen y algunos serían intraducibles como Larry, Charlton, Erwan, entre otros. Pero relata que no siempre fue así, ya que los nombres propios de los personajes ilustres como Homero o Virgilio se han traducido y adaptado. Y no solo se atrevían a traducir el nombre, sino también el apellido. A este respecto, el autor cita a Alfonso Reyes (1986): “Ya pasaron los tiempos en que la fuerza de atracción lingüística y hasta la relativa incomunicación de las culturas consentían a Quevedo hablar de ‘Miguel de Montaña’ [Michel de Montaigne]; a Gracián, decirle a John Barclay ‘el Barclayo’” (p. 156).

Martínez (2004) comenta que la tradición clásica nos proporciona excelentes ejemplos de los nombres propios en las obras cómicas que tenían nombres muy significativos, por lo que traducirlos les quitaría este matiz, y cita a Enrique Díez Canedo (1968) quien, en un texto de 1916 sobre *El verdugo de Sevilla*, comenta que el chiste se enseñoreó del diálogo, iniciándose en el nombre que el autor daba al personaje; y cita: “No os sorprenderá que la domadora de perros de *El verdugo* se llame Mme. Perrin, que la alimentación de los mismos le cueste bastantes perras, que hagan pasar noches de perros a los huéspedes de la casa en que viven y que a estos se les dé, como premio en cierto concurso, los cuentos de Perrault” (p. 245).

No se puede dudar de que este párrafo sea casi imposible de traducir a otras lenguas y a otras culturas, por lo que el traductor tendrá que recurrir a la adaptación o a la sustitución por otro ejemplo similar.

Centrándonos en el caso concreto de los nombres propios en el teatro, Braga (2019) afirma que, salvo contados casos, esta área de traducción ha despertado poca curiosidad y que, de las publicaciones más recientes en traducción teatral, solo Lapeña (2016) le dedica páginas a este particular, seis en total (p. 82).

Algunas obras de teatro cuyo nombre es el de un personaje conservan este nombre en la lengua original, por su imposibilidad de ser traducidos, pero otros se adaptan a la lengua meta, y en algunos casos la traducción resulta desafortunada, como podemos ver en la tabla siguiente:

TABLA 1. Obras de teatro con nombres propios como título

ESPAÑOL	FRANCÉS/INGLÉS	AUTOR
<i>Hamlet</i>	<i>Hamlet</i>	Shakespeare
<i>Edipo</i>	<i>Œdipe</i>	Voltaire
<i>Tartufo</i>	<i>Tartuffe</i>	Molière
<i>Fausto</i>	<i>Faust</i>	Goethe
<i>Don Juan Tenorio</i>	<i>Don Juan Tenorio</i>	José Zorrilla
<i>La importancia de llamarse Ernesto</i> <i>La importancia de ser Severo</i> <i>La importancia de ser Franco</i>	<i>The importance of being Earnest</i>	Oscar Wilde

FUENTE: elaboración propia.

Al respecto, en su artículo “Sobre la traducción de algunos títulos”, Augusto Monterroso (1983) menciona:

La importancia de llamarse Ernesto. En este momento no recuerdo quién lo tradujo así, pero quienquiera que haya sido merece un premio a la traición. Traducir *The Importance of Being Earnest* por “La importancia de ser honrado” hubiera sido realmente honesto; pero, por la misma razón, un tanto insípido, cosa que no va con la idea que uno tiene de Oscar Wilde. Claro que todo está implícito, pero se necesitaba cierto talento y malicia para cambiar *being* (ser) *earnest* (honrado) por “llamarse Ernesto”. Es posible que la popularidad de Wilde en español comenzara por la extravagancia de ese título (p. 2).

Asimismo, hemos de tener en cuenta que no todos los nombres propios son de persona. Deberíamos considerar también que pueden aparecer nombres de establecimientos, libros, discos, publicaciones, etc., en las obras y que, si estos son inventados, podrían o deberían merecer una traducción. Un buen ejemplo de esto sería la obra *Les combustibles* de la dramaturga belga Amélie Nothomb (1996), en la que se mencionan once

libros, todos ellos con títulos inventados, pero que se consideraría pertinente traducir, ya que, en la ficción, son todas consideradas obras importantes de la literatura y que, por ende, tendrían traducción al español, y también porque se da a entender que no son obras que no están escritas originalmente en francés.

Como hemos visto, la traducción de los nombres propios pertenece al aspecto multidimensional del texto dramático, el cual muestra que en la obra dramática conviven distintas estructuras de signos, entre las que se encuentran los culturales. No podemos olvidar que en la traducción del texto teatral conviven dos culturas y el traductor-adaptador debe prestar especial cuidado a desarrollar un texto que se entienda cabalmente en la cultura meta, intentando no perder los significados más relevantes de la cultura original. El resultado es un texto que representa un puente entre dos autores, dos públicos, dos visiones de mundo, y ese será el gran reto a la hora de hacerlo entender a nuestros alumnos, que no solo deberán ser capaces de reconocer el carácter y la importancia de estos elementos, sino también deberán dilucidar su posible equivalencia y si su traducción es pertinente o no o si debe optarse por mantener el término original o eliminarlo.

ELEMENTOS CULTURALES

Podemos aplicar lo visto anteriormente con los nombres propios y también con los juegos de palabras a lo que afirma Pavis (1994):

Toda la relación con la cultura extranjera está determinada por el objetivo de los artistas y los mediadores culturales que se encargan de su transmisión y su adaptación. Este objetivo es tanto estético como ideológico, y en ambos casos está a menudo implícito o inconsciente. La mayor parte del tiempo el adaptador no es una persona nominalmente encargada de hacerla transitar desde los contenidos y las formas de una orilla cultural a otra, sino más bien un colectivo de enunciadores que intervienen en todos los niveles y en todas las etapas de la puesta en escena (pp. 340-341).

Ya que, como hemos visto, el objetivo último del texto dramático es ser representado, los procesos de adaptación de la obra deben ser acordes con esta tarea. Cabe destacar aquí la importancia de que el traductor pueda trabajar con el equipo encargado de la puesta en escena, con el fin de ayudar, sugerir y proponer de acuerdo con el contexto particular de la representación. Aquí cabría mencionar la figura que menciona Lapeña (2015), el traductor a pie del escenario, “es decir, aquel que trabaja codo a codo con las compañías” (p. 96). Enriquecería el texto y resultaría muy productivo que, al tratar con textos extranjeros, las compañías de teatro incluyeran dentro de su equipo al traductor-adaptador de la obra. Lapeña (2015) añade que

Esto supondrá una mejora en dos sentidos: el texto saldrá reforzado, pues permitirá al traductor oír en voz alta aquello que escribió y, por lo tanto, realizar ciertos arreglos o mejoras al texto, que no pudieron hacerse en una primera (y necesaria) lectura voz en alta, y, por otro lado, al atribuirse al traductor la capacidad de responder las dudas y convertirse en ese primer dramaturgo que hemos mencionado antes, se convierte en una especie de primer director que señala a los actores cuáles son los tonos, las motivaciones de los personajes, etc. (p. 97).

Así, con el fin de entender a mayor cabalidad el texto, es preciso que docentes y estudiantes se familiaricen no solo con el contexto histórico de la obra dramática, sino también con las puestas en escena que se han realizado. La metodología aplicada por directores y actores en representaciones pasadas puede ayudar a llevar la nueva representación a su mejor versión y ayudar al traductor a elegir qué elementos puede aportar o, incluso, eliminar de la escena. Por ende, es interesante que los alumnos puedan buscar en internet representaciones de las obras –mejor dicho: sus fragmentos– que están traduciendo, pues esto les podría ayudar a entender mejor ciertas cuestiones. Sin embargo, también deben de tener en cuenta que las representaciones pueden ser ver-

siones, con lo que puede ser que no se ajusten al texto que tienen ante sus ojos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La traducción teatral es sin duda una tarea impresionante, que requiere de sumo cuidado para obtener buenos resultados. Nuestro propósito ha sido profundizar en los distintos retos que implica, para mostrar a los estudiantes de traducción cuál es la magnitud de la tarea a la cual se enfrentan y plantear algunas estrategias y ejercicios para aproximarse a ella en el aula, y que sean ellos quienes reflexionen sobre cuestiones importantes no solo para la traducción teatral, sino para el ejercicio de la traducción en general.

Asimismo, aunque pudiera aducirse que el volumen de traducciones teatrales es inferior a otros campos de la traducción y que, por ello, podría no ser pertinente o “rentable”, hemos de aclarar que los diferentes tipos de traducción son vasos comunicantes y que la reflexión sobre la traducción, sea esta del tipo que sea, siempre es beneficiosa. Siendo un poco más exhaustivos, podemos aunar la traducción del teatro con la del doblaje, por ese peso tan importante que tiene la oralidad; con el subtitulado, por la necesidad de concisión que requiere, debido a veces a factores extratextuales; con la narrativa, por la capacidad de crear mundos ficticios; con la poesía, puesto que muchas obras de teatro están en verso rimado o incluyen canciones o poemas; y con traducciones más técnicas, como hemos visto anteriormente, ya que una obra de teatro puede incluir terminología de muy diversa índole.

Falta aún mucho camino por recorrer e investigar, y técnicas por aplicar y ensayar. Pero es esperanzador que exista cada vez mayor interés por dilucidar los vericuetos de la traducción teatral y acordar formas de enfrentarlos. Como hemos visto, la traducción y el teatro son tareas hermanas y pueden lograr en conjunto que cada representación sea la mejor puesta en escena posible. Para ello es necesario una mejor comu-

nicación entre todos los agentes que conforman el hecho teatral. Por eso mismo, en el aula propugnamos, como se ha señalado, el uso del debate entre los alumnos y de estos con el profesor, con el propósito de que ese intercambio de ideas cree lazos entre los agentes del “hecho educativo”, si se nos permite el paralelismo, que creemos que existe entre el teatro y el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS, Andrés (1988). La investigación teatral en España: hacia una historia de la escena. *Boletín informativo de la fundación Juan March*, 176, 3-12.
<https://www.march.es/bibliotecas/publicaciones/visor/fjm-pub/463/8/>
- BRAGA, Jorge (2011). ¿Traducción, adaptación o versión?: maremágnum terminológico en el ámbito de la traducción dramática. *Estudios de traducción*. Vol.1, 59-72.
- BRAGA, Jorge (2019). La traducción inglesa de los nombres de los personajes patentes del teatro calderoniano (siglo XVII versus siglo XXI). En J. Braga y C. Cid (eds.), *Onomástica, deonomástica y documentación* (pp. 81-101). Reinchenberg.
- CARRERO, José Fernando y Alejandro Lapeña (2020). Entre la página y la escena. ¿Dónde encuadrar la traducción teatral? *Sendebarr*, 31, 373-394.
- CARY, Edmond (1956). *La traduction dans le monde moderne*. Librairie de l'Université Georg.
- COHEN, Annie (2011) *La duramadre*. Trad. de María del Pilar Ortiz Lovillo, Universidad Veracruzana.
- CRYSANTHOPOULOS, Thanos (2020). *La oralidad en el ámbito de la traducción teatral: un caso de traducción de dos obras cortas de Tennessee Williams*. Adaptación de la tesis de posgrado titulada Translation and theatre: A delicate balance/A translational approach of two one-act plays of Tennessee Williams. Universidad Jónica.
- DÍEZ CANEDO, Enrique (1968). *Artículos de crítica teatral El teatro español de 1914 a 1936. III. El teatro cómico*. Joaquín Mortiz.

- ECO, Umberto (2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Trad. de Helena Lozano Miralles, Lumen.
- ESPASA, EVA (2009). Repensar la representabilidad. *Trans*, 13, 95-105. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2009.v0i13.3158>
- GARCÍA, Pilar Elena (1997). Metodología de la enseñanza de la traducción. *Hieronymus Complutensis*. Núms. 4-5. Centro Virtual Cervantes-Universidad de Salamanca.
- GÓMEZ, José Luis (2014). *Breviario de teatro para espectadores activos*. Real Academia Española de la Lengua.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1990). La fidelidad al sentido. Problemas de definición. En M. Raders y J. Conesa (eds.), *II Encuentros complutenses en torno a la traducción*. Barcelona. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/la-fidelidad-al-sentido-problemas-de-definici%C3%B3n-2>
- HURTADO ALBIR, Amparo (2001). *Traducción y traductología*. Cátedra.
- LAFARGA, Francisco (1998). La traducción teatral: problemas y enfoques. En Rafael Ruiz y Rodrigo López (col.), *El teatro, componentes teóricos y prácticos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera* (pp. 101-116). La Gioconda.
- LAPEÑA, Alejandro (2015). Traducir un arte vivo. Bases para un modelo de análisis de la traducción teatral. Tesis de doctorado. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/40530>
- LAPEÑA, Alejandro (2016). *A pie de escenario*. JPM Ediciones.
- LLOVET, Enrique (1988). Adaptaciones teatrales. *Boletín informativo de la fundación Juan March*, 180, 3-16.
- MAILLOT, Jean (1997). *La traducción científica y técnica*. Trad. de J. Sevilla Muñoz, Gredos.
- MARCOS, Plinio (2005). *Navalha na carne*. Azogue.
- MARTÍNEZ, Mónica (2004). Los nombres parlantes como instrumento de comicidad en *La venganza de Don Mendo*. *Philologica Canariensis*, 10-11 (2004-2005). Universidad de las Palmas de Gran Canaria. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/4266/1/0234349_00010_0020.pdf

- MERINO, Raquel (1994). *Traducción, tradición y manipulación. Teatro inglés en España 1950-1990*. Universidad de León.
- MONTERROSO, Augusto (1983). La traducción de algunos títulos. *La palabra mágica*. Era.
- MOYA, Virgilio (1993). Nombres propios: su traducción. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*. 12, 233-247. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/91799.pdf>
- NOTHOMB, Amelie (1996). *Les combustibles*. Éditions Albin Michel.
- OLIVARES, María Amparo (1995). Aproximaciones a algunos fenómenos de la traducción teatral: *Les Bonnes* de Jean Genet. En Francisco Lafarga y Roberto Dengler (coords.), *Teatro y traducción* (pp. 239-250). Universidad Pompeu Fabra.
- PAVIS, Patrice (1994). ¿Hacia una teoría de la interculturalidad en el teatro? En Pavis Patrice y Rosa Guy, *Tendencias interculturales y práctica escénica*. Trad. de María de Pilar Ortiz Lovillo, Gaceta, pp. 325-326.
- PUJOL, Miquel (2005). Estudio descriptivo de la traducción de *El señor de los anillos*: juegos de palabras y referentes culturales. En María Luisa Romana García (ed.), *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. https://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_2_MPT_Estudio.pdf
- REYES, Alfonso (1986). *La experiencia literaria*. Bruguera.
- REZA, Yasmina (2015). *Le dieu du carnage*. Éditions Albin Michel.
- SANTOYO, Julio César (1989). Reflexiones, teoría y crítica de la traducción dramática. Panorama desde el páramo español. En Francisco Lafarga y Roberto Dengler (coords.), *Teatro y traducción* (pp. 13-23). Universidad Pompeu Fabra.
- SELLENT, Joan (2009). Funcional e invisible. *Trans*, 13, 83-93.
- TASCA, Valeria (1994). Dario Fo de un idioma a otro. En Pavis Patrice y Rosa Guy, *Tendencias interculturales y práctica escénica*. Trad. de María del Pilar Ortiz Lovillo, Gaceta, pp. 277-278.
- VIEITES, Manuel (2016). Traducción, campo literario y sistema teatral en Galicia. Un marco teórico e histórico. *Sendeban*, 27, 181-210. <https://doi.org/10.30827/sendeban.v27i0.3876>

ÍNDICE

Presentación 7

ESTHER MONZÓ NEBOT

Herramientas para la enseñanza de la traducción
y de la interpretación: una aproximación bicontinental 17

BOJANA KOVAČEVIĆ PETROVIĆ

MARÍA DEL PILAR ORTIZ LOVILLO

Del deconstructivismo al constructivismo y más allá:
consideraciones pedagógicas en la formación de traductores 37

CHRISTOF SULZER

La formación en traducción con enfoque constructivista.
Una alternativa didáctica para la era actual 59

HÉCTOR LIBREROS CORTEZ

La enseñanza y el aprendizaje de la traducción centrada
en los estudiantes 79

DANIEL JACOBO GIDI MARTÍ

La interpretación comunal en la lengua chinanteca
en las asambleas comunitarias del ejido Ozumacín 97

CRISTINA VICTORIA KLEINERT

ROBERTO CARLOS PACHECO ANGULO

La inteligencia artificial y la traducción: aspectos epistémicos,
técnicos y fonéticos para la formación de profesionales
en sociedades automatizadas 115

ESTHER MONZÓ NEBOT

Experiencias y resultados de la traducción francés-español
del libro *L'approche neurolinguistique (ANL): Foire aux questions*
de C. Germain 143

CELIA CRISTINA CONTRERAS ASTURIAS

PRESENTACIÓN MARTÍNEZ MANZANERA

La lectura de textos literarios: un enfoque docente
desde la complejidad para la formación de traductores 157

CELENE GARCÍA ÁVILA

Escenarios de traducción: una propuesta didáctica de traducción
teatral francés-español 187

ALEJANDRO LAPEÑA

BEATRIZ REVERTER OLIVER

La didáctica de la traducción teatral 209

MARÍA DEL PILAR ORTIZ LOVILLO

ALEJANDRO LAPEÑA

Siendo rector de la Universidad Veracruzana
el doctor Martín Gerardo Aguilar Sánchez,
LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN Y DE LA INTERPRETACIÓN
de María del Pilar Ortiz Lovillo y Celia Cristina
Contreras Asturias (coordinadoras)
se terminó de producir en septiembre de 2025.
En su composición se usaron tipos Minion Pro y Myriad Pro.

En un mundo cada vez más interconectado, la formación de traductores y de intérpretes de lenguas originarias y extranjeras es una necesidad urgente, pues la mediación intercultural resulta clave para enfrentar los desafíos derivados de la migración y del intercambio lingüístico. Por esta razón, los investigadores del Cuerpo Académico Lingüística y Traducción, de la Universidad Veracruzana, con el apoyo de colegas de universidades nacionales y extranjeras, nos hemos propuesto ofrecer a traductores, intérpretes, profesores, investigadores y estudiantes de traducción y de interpretación una serie de herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de la traducción con un enfoque constructivista. Exploramos cuestiones que se han vuelto esenciales en estos últimos tiempos: la formación de traductores en la era de la inteligencia artificial, así como la didáctica de la traducción literaria y teatral. Desde una perspectiva teórico-práctica, se analizan los retos y las posibilidades que enfrentan docentes y estudiantes, a quienes colocamos en el centro de la reflexión pedagógica. El resultado es una lectura esencial para quienes entienden que la traducción y la interpretación no solo son actos lingüísticos, sino también ventanas hacia un futuro cada vez más prometedor.

