

# ÍNDICE

---

PÁGINAS 3-18. “DERECHO COMPARADO Y TRADUCCIÓN: UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN ÁULICA”

---

PÁGINAS 19-28. “NUEVAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DE TRADUCTORES ESPECIALIZADOS”

---

PÁGINAS 29-43. “CÓMO ENCARAR PROFESIONALMENTE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL TRADUCTOR”

---

PÁGINAS 44-62. “ES POSIBLE DESENTRAÑAR EL SENTIDO?”

---

PÁGINAS 63-77. “INNOVACIÓN TRANSFORMADORA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA”

---

PÁGINAS 78-91. “UN MODELO DE SUBCOMPETENCIA PROFESIONAL PARA TRADUCTORES PUBLICOS”

---

PÁGINAS 92-118. “ANÁLISIS DE SENTENCIAS JUDICIALES. CUANDO LA LEY NOS HABLA”  
“COMPRENDO, LUEGO TRADUZCO”

---

PÁGINAS 119-130. “COMPRENDO, LUEGO TRADUZCO”

---

PÁGINAS 131-149. “GLOSARIOS (¿?) 2.0”

---

PÁGINAS 150-186. “DISEÑO DE UN BAREMO PARA LA EVALUACIÓN DE TRADUCCIONES”

---

PÁGINAS 187-200. “UN CLÁSICO: EL COMMON LAW Y EL EQUITY”

---

PÁGINAS 201-207. “EL PERFIL DEL ALUMNO CAMBIO; EL DEL DOCENTE DEBE CAMBIAR”

---

PÁGINAS 208-225. “LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN JURÍDICA FRENTE A LA POLISEMIA”

---

PÁGINAS 226-233. “LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN”

---

PÁGINAS 234-241. “DE LA ACADEMIA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL: UNA TRANSICIÓN PROGRAMADA”

---

PÁGINAS 242-266. “UNA PROPUESTA MÁS PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN - LOS PUENTES COGNITIVOS”

---

PÁGINAS 267-277. “COMPETENCIA TRADUCTORA: INDAGACIÓN EN HABILIDADES PSICOMOTORAS EN LENGUAS VISO-GESTUALES”

---



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## DERECHO COMPARADO Y TRADUCCIÓN: UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN ÁULICA <sup>1</sup>

AMOREBIETA Y VERA, Julieta,<sup>2</sup>

MUNCH, María Beatriz<sup>3</sup> y

REMIRO, Guillermina Inés<sup>4</sup>

Como ya se ha demostrado en estudios anteriores (PACTE, 2001), para abordar la traducción jurídica deben desarrollarse la competencia traductora y sus subcompetencias. Entendemos que en esta rama especializada en particular, las dos sub-competencias que resultan más complejas, por las diferencias entre los sistemas jurídicos y, por tanto, la conceptualización de la realidad, la clasificación de los conceptos, la expresión de los institutos, la organización de los textos, entre otros, son la

---

<sup>1</sup> II Congreso de Formación en Traducción e Interpretación. Universidad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Julieta Amorebieta Y Vera es Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa (FaHCE, UNLP) y ha cursado la Maestría en Traducción, Universidad de Belgrano, (se encuentra en fase de preparación de tesis). Es Profesora Adjunta a cargo en Traducción Jurídica y Económica 1 y 2, y en las Prácticas finales en Traducción (FaHCE, UNLP). También es docente a cargo del “Taller de lectocomprensión en inglés jurídico” en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, y es miembro del Proyecto de Investigación: “Estudios de Derecho Comparado: ¿Herramienta o método para la traducción jurídica y la didáctica de la traducción en Argentina?” radicado en el Área de Investigación en Traductología (UNLP).

<sup>3</sup> María Beatriz Munch es Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa y Profesora en Lengua y Literatura Inglesas (FaHCE, UNLP). Está cursando la Maestría en Lengua Inglesa, Universidad de Belgrano. Se desempeña como Ayudante Diplomado en Lengua Inglesa 1 y en Traducción Jurídica y Económica 2 (FaHCE, UNLP). Es miembro del Proyecto de Investigación: “Estudios de Derecho Comparado: ¿Herramienta o método para la traducción jurídica y la didáctica de la traducción en Argentina?”.

<sup>4</sup> Guillermina Inés Remiro es Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa y Profesora en Lengua y Literatura Inglesas (FaHCE, UNLP). Se encuentra cursando la Maestría en Traducción, Universidad de Belgrano. Es Jefe de Trabajos Prácticos en Gramática Comparada Castellano-Inglés y Ayudante Diplomado en Traducción Jurídica y Económica 1 (FaHCE, UNLP). Se desempeña además como docente a cargo del Taller de lectocomprensión en inglés jurídico (JurSoc, UNLP) y es miembro del Proyecto de Investigación: “Estudios de Derecho Comparado: ¿Herramienta o método para la traducción jurídica y la didáctica de la traducción en Argentina?” (Cod. 11/H819). Cuenta con Categoría V en el Programa de Incentivos.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

competencia extralingüística, la cual le permite al traductor acceder al contenido semántico especializado de los textos, y la competencia textual, la que le facilita el análisis super-, macro- y micro-estructural del material. Como sostiene Holl (2010), el traductor debe tener “un conocimiento profundo tanto del sistema jurídico en el que se enclava el texto de partida como del sistema jurídico en el que se utilizará la traducción”. A partir de estas ideas, nos proponemos presentar modos de iniciar al alumno en la traducción jurídica a través del derecho comparado. Tomando como punto de partida el género discursivo (Bhatia, 2004; Izquierdo, 2005) sentencia, pretendemos desarrollar tareas (Hurtado, 2003) que comprendan, por ejemplo, el análisis de textos paralelos (Nord, 2003), el estudio de los aspectos procesales, la comparación del derecho sustantivo y el análisis de los aspectos textuales. La aplicación de esta propuesta en el aula nos ha demostrado que este abordaje no solo guía al alumno en el trayecto hacia la tarea final de traducción sino también facilita la articulación entre los aspectos teóricos y la parte práctica.

## 1. Introducción

La enseñanza de la traducción especializada, más precisamente la traducción jurídica, presenta dificultades de diversa índole: contextuales, según los recursos de la institución en la que se dicte la asignatura; temáticas, según los conocimientos que se intenten transmitir y el bagaje que traigan los estudiantes; traductológicas, según el desarrollo de la competencia traductora que hayan alcanzado los alumnos; entre otras. En este trabajo nos centramos en aquellas dificultades que son inherentes al campo de especialidad y que deben ser abordadas en la clase de traducción para lograr un futuro desempeño profesional óptimo en una profesión que “recientemente se ha vuelto cada vez más compleja y dispersa” (Kelly, 2005, p. 24).<sup>5</sup>

Este trabajo se desprende de la práctica docente desarrollada en las clases de Traducción Jurídica y Económica en inglés 1, asignatura de carácter anual que, conforme el Plan de Estudio vigente (2016), se cursa en tercer año de la carrera de Traductor Público Nacional en Lengua Inglesa perteneciente al Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad

---

<sup>5</sup> Todas las traducciones son nuestras.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Nacional de La Plata. Por ser esta la primera materia de traducción, los alumnos<sup>6</sup> no cuentan con experiencia académica previa alguna en el área de traducción, sea esta general o especializada, ni con conocimientos de Derecho anglosajón, pero sí han cursado dos asignaturas de Derecho Aplicado a la Traducción en lengua madre, ambas correlativas de la asignatura que nos ocupa.

El objetivo general de la materia es “presentar a los alumnos la carrera de Traductor Público y capacitarlos en forma teórico-práctica, para su futuro trabajo académico y/o profesional en el ámbito de la traducción jurídica de modo que, para el final del curso, puedan identificar las características más prominentes de los textos jurídicos, situar los encargos de traducción en su contexto social y legal, identificar fuentes de documentación para sus traducciones y producir traducciones directas e inversas de textos jurídicos convencionales” (Programa 2016). Para cumplir con este objetivo, creemos que pueden desarrollarse diferentes tipos de tareas que inicien a los estudiantes en la práctica traductora de manera independiente y progresiva, para que desarrollen su autonomía y adquieran hábitos analíticos que les permitan solucionar problemas de traducción en su futuro profesional.

El trabajo surge no solamente de las inquietudes docentes, sino también es parte del desarrollo del proyecto de investigación tetranual vigente, dirigido por la Dra. Cagnolati y radicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con el título “Estudios de Derecho comparado: ¿herramienta o método para la traducción jurídica y la didáctica de la traducción en Argentina?” (Cod. 11/H819), mediante el cual intentamos encontrar, a partir del Derecho Comparado, estrategias que nos permitan desarrollar herramientas para la enseñanza de la traducción jurídica.

Este proyecto, además, trabaja en tres lenguas (español-francés-inglés) y sobre tres sistemas jurídicos: argentino, estadounidense y francés. Su objetivo principal es “impulsar el desarrollo del área en el ámbito local de manera sistemática y en un ámbito investigativo formal y establecer la estrecha relación que tiene la traducción jurídica con los estudios de Derecho Comparado de manera doble”. Dentro de los objetivos específicos, cabe destacar el que atañe este trabajo: “proponer intervenciones didácticas que se desprendan de las investigaciones realizadas”.

---

<sup>6</sup> En adelante, se utilizará “el alumno”, “el estudiante”, “el traductor” y “el docente” para referirse a todas las identidades de género, por una cuestión de estilo.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Para ello, comenzamos por preguntarnos cómo se puede introducir al alumno en la práctica de la traducción especializada, en el uso del lenguaje de especialidad y en la práctica de técnicas de investigación y de redacción de textos especializados, tarea por demás difícil. Nos proponemos, entonces, presentar un posible abordaje de textos de especialidad que les permita a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para convertirse en traductores jurídicos competentes.

## 2. Marco teórico

Según las bases metodológicas del Grupo PACTE (1996-1999-2003-2017, Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación), la clase de traducción es diferente de la clase de lengua ya que, si bien en ambas se utiliza la lengua, se pretenden desarrollar competencias diferentes. Como señala Hurtado (1996), el perfeccionamiento lingüístico en la clase de traducción es una consecuencia de la enseñanza más que un objetivo en sí mismo. Por lo tanto, en nuestras clases de traducción jurídica apuntamos a desarrollar la competencia traductora: el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para saber traducir” (Hurtado, 2004, p. 394). En este sentido, la traducción es más que un proceso de transcodificación de una lengua a otra; va más allá de aprender dos lenguas y contrastarlas. La traducción, entonces, implica el “desarrollo por parte de un individuo de un proceso mental que le permite efectuar la transferencia desde el texto original hacia la producción de un texto de llegada. Este proceso mental consiste en comprender el sentido que transmite un texto para luego reformularlo con los medios de otra lengua” (Hurtado, 2003, p. 31).

La competencia traductora consta de subcompetencias “que interactúan y entre las que existen relaciones jerárquicas” (Hurtado, 2004, p. 394), las cuales implican distintos tipos de conocimiento: el conocimiento de las lenguas de trabajo (subcompetencia bilingüística); el conocimiento temático, enciclopédico y del mundo (subcompetencia extralingüística); el saber sobre traducción (subcompetencia del conocimiento de traducción); el conocimiento relacionado al documentación y la búsqueda de terminología (subcompetencia instrumental); todo otro tipo de conocimiento que ayude a resolver problemas y conecte a las demás subcompetencias (subcompetencia estratégica); y, por último, el componente psicofisiológico, relacionado con la aplicación de los mecanismos psicomotores, cognitivos y actitudinales (Hurtado, 2017, pp. 39-41).



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En lo que respecta a la competencia en traducción jurídica específicamente, nos basamos en el modelo presentado por Prieto Ramos (2011, p. 11). Este autor desarrolla su modelo sobre la base de las propuestas del grupo PACTE, de Kelly y del EMT (European Masters in Translation), para el cual sugiere un enfoque holístico que tiene en cuenta tanto el quehacer profesional como lo aportado por investigaciones anteriores. Este modelo está compuesto por las siguientes competencias: la *estratégica o metodológica*, la cual controla y organiza las demás e incluye aspectos tales como el análisis del encargo y la identificación y resolución de problemas; la *comunicativa y textual*, que además de trabajar con el conocimiento bilingüístico incorpora los usos jurídicos lingüísticos especializados y las convenciones textuales de documentos jurídicos; la *temática y cultural*, la cual comprende el conocimiento del campo del Derecho; la *instrumental*, que comprende las técnicas de documentación y la utilización de la tecnología aplicada a la traducción jurídica, entre otras cosas; y, por último, la *interpersonal y profesional*, que refiere al conocimiento sobre las obligaciones fiscales, los aspectos deontológicos de la profesión y su reglamentación jurídica.

Asimismo, tomamos la definición propuesta por Hurtado de tarea de traducción, para establecer una diferencia con el concepto de actividad, el cual implica una ejercitación no significativa para el alumno. La tarea, en cambio, está definida como “una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo”. En *Enseñar a traducir* (2003, p.54-55) la autora además sugiere que

la “tarea final” (es) la traducción de un texto, (para la cual) se plantea una serie de tareas intermediarias para ayudar al estudiante a que sea capaz de traducirlo; estas tareas intermediarias, posibilitadoras, varían según los casos (dificultad del texto, nivel de los estudiantes) y recogen algunas de las propuestas metodológicas, (a saber): utilización de textos paralelos, redacción guiada previa a la traducción, traducción sintética previa, traducción ampliada, traducción comparada, traducción comentada, etc.

El resultado de la actividad sería la sistematización, en tanto la tarea fomenta la autonomía de los alumnos para que, con el tiempo, sean capaces de evaluar sus propias



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

producciones y las de sus pares, y de afrontar desafíos y dificultades profesionales futuros. El enfoque de esta propuesta pedagógica está centrado en el alumno, quien es el responsable de su propio aprendizaje. El docente, por tanto, deja de ser el centro de la clase y el portador del saber, y se transforma en un orientador o guía. Esta propuesta privilegia, por sobre todo, el papel interactivo y activo de los alumnos dentro de la clase.

El objetivo de la tarea final, entonces, es replicar dentro del aula una actividad típicamente profesional a partir del desarrollo de las competencias. En este sentido, Christiane Nord (1996) propone que debe entrenarse al alumno y exponerlo a situaciones lo más cercanas posibles a lo que sucedería con un encargo real de traducción de modo de formarlo para ingresar al mercado laboral. Esta autora (1996, p.94) plantea que el encargo debe poder responder a una serie de interrogantes: cuál es la función comunicativa de la traducción, quiénes son sus destinatarios, cuáles son las condiciones temporales y locales de recepción, cuál es el medio de transmisión del texto y por qué motivo debe realizarse la traducción. Las respuestas a estas preguntas determinarían el tipo de traducción por realizar.

Por otra parte, tomamos la noción de género discursivo de Bhatia (2004) porque creemos que, siguiendo a García Izquierdo (2005, p.16), puede resultar una herramienta útil en la didáctica de la traducción. Bhatia (2004) define los géneros discursivos como eventos comunicativos convencionales dentro de una disciplina o de una práctica profesional, lo que está relacionado con la noción de comunidad discursiva. Hyland, por su parte, (2002, p. 121) sostiene que las prácticas retóricas de las comunidades discursivas nos permiten analizar cómo se usa la lengua y qué características sociales, culturales y epistemológicas tienen las distintas disciplinas. En tal sentido, Swales (1990) plantea que los géneros son más bien el resultado de las comunidades discursivas y no de los individuos. La estructura del género está formada por elementos convencionales, y los miembros de las comunidades discursivas le dan forma a estos elementos a partir de sus experiencias y su entrenamiento en un campo disciplinar específico. El estudio de los géneros discursivos, entonces, nos permitiría identificar las características de estas comunidades y las prácticas que las caracterizan.

Así, la competencia de género no refiere solamente a la terminología o contenidos especializados, sino que también incluye “los hábitos comunicativos, restricciones y



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

posibilidades del género en cuestión” (García Izquierdo, 2005. p.12) y tiene en cuenta además de qué manera los diferentes géneros interactúan en las lenguas y en las culturas. Por tanto, la explotación de la noción de género discursivo en la clase de traducción jurídica le posibilitaría al alumno analizar cómo las diferentes lenguas conceptualizan la realidad, lo que implica describir regularidades y diferentes rasgos de convencionalización que distintos ejemplares de un mismo género presentan. De esta manera, el alumno adquiere la sensibilidad necesaria para reconocer y utilizar de manera adecuada estos géneros en su futura práctica profesional. Por otra parte, esta noción nos permite también abordar otros aspectos, como por ejemplo, la estructura de los textos, la organización de la información, las convenciones textuales que los rigen e incluso la fraseología específica que caracteriza a cada género discursivo. Sin embargo, es importante tener en cuenta, como sugiere Bhatia (2004), que los géneros discursivos son dinámicos y versátiles, y, por lo tanto, resulta interesante reflexionar sobre el grado de convencionalización que cada ejemplar del género presenta y sobre la posible variación diacrónica.

Para estudiar los géneros discursivos en el campo de la traducción resulta fundamental introducir la noción de “textos paralelos”, los cuales Nord (2003, pp.28-29) caracteriza de la siguiente manera: son aquellos pertenecientes a diferentes culturas, independientes, ejemplares del mismo género discursivo, y se utilizan en situaciones comunicativas similares. Mayoral Asensio (1997-1999) agrega al respecto que,

los textos paralelos aportan formulaciones que el uso ha consagrado como eficaces y válidas de acuerdo con unos condicionamientos previos y un uso determinados. El grado de paralelismo no siempre es absoluto entre los documentos, tanto por la existencia de sistemas jurídicos diferentes como por las costumbres locales y las diferentes formas de organizar la misma información.

En las clases de traducción jurídica, además de abordar las nociones ya mencionadas, no podemos dejar de lado el conocimiento disciplinar. En este sentido, Holl (2010, p.2) sostiene que el traductor debe tener “un conocimiento profundo tanto del sistema jurídico en el que se enclava el texto de partida como del sistema jurídico en el que se utilizará la traducción”. Este conocimiento, si bien considerado fundamental para la



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

traducción, es lo que precisamente debemos desarrollar en los alumnos. El Derecho Comparado, entonces, resulta una herramienta fundamental para lograr una traducción confiable, coherente y aceptable para los receptores en la cultura meta. Consideramos, entonces, que al traductor jurídico que carezca de los conocimientos relativos a los ordenamientos jurídicos de la cultura fuente y meta de su trabajo le resultará más difícil trasladar correctamente el contenido del texto fuente y cumplir con el encargo de traducción.

Cabe aclarar que no se piensa en el Derecho Comparado como la búsqueda de equivalentes funcionales, sino que nos referimos a una etapa previa a la traducción en la que se contrastan sistemas e institutos y que ayuda a la comprensión general del texto por traducir. Consideramos que el conocimiento del contexto sociocultural en el que se inserta cada sistema jurídico es fundamental en la tarea traductora y, en ese sentido, compartimos la conclusión a la que arriba Haymes (2004, p.473): “el derecho comparado nos permite entender que las diferentes soluciones jurídicas a un problema no son arbitrarias sino que una solución jurídica es correcta cuando resulta convincente dentro del marco de un sistema jurídico determinado”. Sería esta, entonces, en nuestra opinión, una etapa fundamental en el desarrollo pedagógico de los futuros traductores jurídicos.

### 3. Nuestra propuesta

La propuesta que presentamos aquí constituye una continuación de la línea de trabajo que venimos desarrollando en los últimos años (Amorebieta y Vera et al., 2019). En consecuencia y siguiendo las líneas teóricas mencionadas con anterioridad, creemos que es necesario diseñar actividades de dificultad progresiva que exploten distintos aspectos de los documentos por trabajar, para guiar a los alumnos en el análisis y estudio de los textos y de la traducción jurídica, en general. De este modo, a partir del análisis y la lectura de textos paralelos, pretendemos iniciar a los alumnos en estudios comparados sobre cuestiones procesales, textuales (super, macro y micro estructurales) y conceptuales.

A modo de ejemplo, hemos tomado la sentencia de la Corte Suprema de los EEUU “*Obergefell v Hodges*”<sup>7</sup> dictada en el 2015, en la que se trata el tema del matrimonio

---

<sup>7</sup> Disponible en [https://www.supremecourt.gov/opinions/14pdf/14-556\\_3204.pdf](https://www.supremecourt.gov/opinions/14pdf/14-556_3204.pdf)



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

gay, y el fallo de la Corte Suprema de Justicia argentina “*Verón, Héctor Oscar c/ Lacal, Alicia Julia Cristina s/nulidad de matrimonio*”<sup>8</sup> dictado el mismo año, como texto paralelo.

### 3.1. Derecho sustantivo

Una posible actividad para presentar elementos del derecho anglosajón, antes de asignar la lectura de material teórico, es la lectura y extracción de nociones elementales del derecho estadounidense de los documentos que más adelante los alumnos tendrán que traducir. En el caso de la sentencia de los Estados Unidos, se podría trabajar la constitución de los EE.UU. y, a partir de allí, guiar una investigación respecto de los distintos derechos que en ella se garantizan, el concepto de *due process* y la noción del juez como creador de leyes en el *Common Law*.

Este tipo de trabajo podría realizarse a partir de una guía de lectura, mediante la cual, por un lado, se oriente a los alumnos respecto de la comprensión textual y, por otro, se los incentive a investigar cuestiones teóricas (a partir de las lecturas teóricas consignadas en el Programa de la materia, de la búsqueda de información en sitios oficiales, etc.) y a establecer comparaciones con el Derecho argentino. A continuación proponemos una serie de preguntas que podrían ser incluidas en la guía:

- a. A partir de la lectura de la sentencia, ¿cómo infiere que está organizada la constitución de los Estados Unidos?
- b. ¿Qué derechos garantiza la enmienda número 14, según el texto?
- c. Consulte las constituciones de los Estados Unidos y Argentina. ¿Qué semejanzas y diferencias puede detectar?
- d. La sentencia menciona el concepto de *due process*. ¿Qué significa? ¿Cuál es su importancia en el *Common Law*?
- e. ¿Qué postura presenta el documento respecto de la actividad jurisdiccional? ¿Qué diferencias puede establecer entre esta postura del *Common Law* y el Derecho Romano-Germánico?

Con este trabajo se apunta a desarrollar principalmente la competencia temática y cultural.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### 3.2. Aspectos procesales

En una segunda lectura, se puede utilizar la sentencia para investigar qué pasos procesales siguieron las partes para llegar hasta esta última instancia. Se puede trabajar también el concepto de *writ of certiorari* y la discreción de la Corte para tratar los casos que se le presentan, además de comparar el proceso estadounidense con el proceso argentino mediante un trabajo similar con la sentencia de la CSJN.

El análisis puede ser deductivo o inductivo: puede asignarse la lectura de material teórico relacionado con los pasos procesales en la justicia estadounidense antes o después del análisis de la sentencia, según las características del grupo y la realidad contextual. Entendemos que el tipo de actividad está dictada por el contenido del plan de estudio, la posición de la asignatura en él y cuán familiarizados están los alumnos con conceptos del Derecho anglosajón.

Según los conocimientos previos que tengan los estudiantes, puede proponerse una guía de lectura para la sentencia que oriente el proceso de análisis que los alumnos deben realizar, en relación con las siguientes cuestiones: el proceso judicial, los denominación de las partes en cada paso del proceso, los órganos jurisdiccionales que participan y su jerarquía y función, la manera en que la Corte Suprema llegó a esta decisión (*per curiam* o *in-chamber*, según sea el caso, por ejemplo), la manera de citar el documento, entre otras.

Otra forma de trabajar los aspectos procesales a partir de la sentencia puede incluir la elicitación de un esquema de pasos procesales en el pizarrón, con toda la clase, en donde se consignen las partes de cada etapa, lo resuelto por el órgano jurisdiccional en cada nivel y los documentos utilizados en el proceso. Este trabajo daría cuenta de las diferencias terminológicas y permitiría retomar aspectos teóricos relacionados con la discrecionalidad de los tribunales superiores. También aquí podría retomarse la estructura del poder judicial en los Estados Unidos y las rutas de apelación.

Luego de este análisis, puede asignarse la lectura de la sentencia argentina para comparar los pasos en el proceso. También puede asignarse la confección de un glosario que facilite la tarea de traducción, la cual constituirá la tarea final de la posible secuencia didáctica.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En este caso, las competencias que se intentan desarrollar son la temática y cultural, e instrumental.

### 3.3. Aspectos textuales

Una posible tarea en lo que concierne al análisis de la superestructura, esta entendida como las partes en que se organiza el contenido de un texto, es la comparación de algunas de las sentencias de divorcio trabajadas en clase con la sentencia de la Corte Suprema de los Estados Unidos. Se espera que los alumnos puedan buscar similitudes y diferencias en lo que respecta a las partes en las que el texto está dividido. En lo que atañe a la sentencia en cuestión, los alumnos deberían poder identificar la sección denominada *syllabus*, que está seguida de la ‘opinión de la Corte Suprema’, de las ‘opiniones mayoritarias’ y de las ‘opiniones disidentes’. En este sentido, se pretende que los alumnos mencionen que, en las sentencias del tribunal de alzada, no encuentran la presentación de antecedentes de hecho y fundamentos del derecho, seguidos del fallo, como lo hacen en las sentencias de primera instancia.

Mediante la lectura atenta y un análisis más detallado, se espera que los alumnos puedan identificar el tipo de información que contiene cada una de las partes de la sentencia de la Corte Suprema. Esto está más asociado al nivel de la macroestructura del texto, es decir, al contenido semántico. En este sentido, es interesante que los alumnos releen la sentencia e identifiquen las distintas funciones del lenguaje y los distintos modos discursivos que caracterizan a cada una de las partes, e incluso los tiempos verbales que se utilizan en cada una de ellas. Se puede analizar en la ‘opinión’, por ejemplo, cuáles son los antecedentes de hecho y pedirles que los resuman en sus palabras. También pueden identificar la parte dispositiva de la ‘opinión’ en la cual la Corte Suprema decide qué acción va a tomar respecto del caso.

Por último, una posible tarea para trabajar el nivel microestructural del texto, es decir, las unidades de la estructura superficial, es analizar los diferentes verbos que se utilizan en lo que respecta a las decisiones que puede tomar la Corte Suprema, como por ejemplo: *affirm*, *reverse*, *void*, *vacate* y *remand*, y lo que cada uno de ellos implica. Además, se puede estudiar la estructura argumentativa de los fallos: ¿en dónde se argumenta: en la opinión principal, en la disidente, en ambas? y ¿qué importancia tiene la argumentación de la opinión disidente respecto del fallo? La estructura argumentativa



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

puede tomar forma con marcadores explícitos, como *although*, *however*, *therefore* o *in particular*. A partir de este tipo de análisis, los alumnos también deberían poder detectar si hay conclusiones parciales en cada segmento del fallo.

Este tipo de textos, asimismo, permiten el análisis del uso de lenguaje emotivo a través de las selecciones léxicas que hacen los jueces al redactar sus opiniones. El estudio de las cadenas léxicas, el conjunto de palabras o expresiones dentro de un texto relacionadas por el tema, puede ayudar a adelantar la conclusión y a analizar el estilo del autor. Esta tarea pondría de relevancia los rasgos distintivos de cada una de las opiniones dentro del fallo y permitiría volcar estas características a la lengua meta, en la tarea final.

Esta misma secuencia luego puede replicarse en la sentencia del órgano argentino, de modo que los alumnos establezcan comparaciones en los tres niveles. Esto les posibilitaría comenzar a identificar dificultades de traducción y los conduciría a hacer la investigación necesaria para la futura traducción.

Las competencias en las que las tareas propuestas se focalizan son la comunicativa y textual.

### 3.4. Tarea final

Como cierre de esta posible secuencia de tareas, se les propone a los estudiantes el siguiente encargo de traducción: “Durante el año en que se trató el borrador de la ley de matrimonio igualitario en Argentina, un legislador nacional le solicita la traducción de la sentencia de la Corte Suprema de los EEUU “*Obergefell v Hodges*”, para discutir en la comisión pertinente posibles cuestiones que podrían aportar a la redacción del proyecto.”

Antes de realizar la traducción, los alumnos deberán responder las preguntas propuestas por Nord mencionadas anteriormente, para determinar las características del texto que deben producir. De este modo, también se trabaja el desarrollo de la competencia estratégica o metodológica.

### 4. Conclusión

Tomando como punto de partida los planteamientos teóricos mencionados con anterioridad, en este trabajo intentamos mostrar que es posible integrar los contenidos



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

teóricos y los contenidos prácticos a partir del análisis detallado sobre un documento. Entendemos que esto, además, podría beneficiar a los alumnos en tanto el planteo de pasos previos (tareas preparatorias) los conduciría de manera más gradual a la tarea final de traducción. Creemos que el análisis textual y la práctica de la traducción con documentos paralelos y el uso de técnicas del Derecho Comparado le presentarían al alumno los contenidos disciplinares (del Derecho anglosajón, en nuestro caso) de forma más significativa. Esto permitiría que dichos contenidos se adquirieran de manera más razonada, que no sean meramente conocimiento memorístico inaplicable y que, de esta manera, los estudiantes logren establecer relaciones entre los contenidos teóricos y la práctica traductora, y descubran así su utilidad.

En nuestra opinión, este tipo de abordaje resulta además sumamente positivo ya que permite fomentar en nuestros alumnos –futuros traductores profesionales– una actitud crítica a la hora de enfrentar una traducción. La adquisición de hábitos de trabajo (lecturas complementarias, análisis textual, investigación terminológica) es indudablemente fundamental. Como ya se ha dicho, para la traducción jurídica es necesario contar con conocimiento de los dos sistemas en los que se enclavan los textos (el texto fuente y el texto meta), y el Derecho Comparado ofrece la posibilidad de utilizar técnicas que faciliten la adquisición de conocimiento y el acercamiento a textos nuevos para quienes recién se inician en el camino de la traducción jurídica.

## Bibliografía

AMOREBIETA Y VERA, Julieta, María Beatriz MUNCH y Guillermina REMIRO (2019), “La utilidad del enfoque por tareas y de la noción de género discursivo en la didáctica de la traducción jurídica” en *Belas Infiéis. La Investigación en Traducción en las Universidades Argentinas*, año 8, núm. 2, pp. 13-30. DOI: <https://doi.org/10.26512/belasinfiéis.v8.n2.2019.2>

BHATIA, Vijay K., *Worlds of written discourse*, London, Continuum, 2004.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

GARCÍA IZQUIERDO, Isabel, *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*, Bern, Peter Lang, 2005.

HURTADO ALBIR, Amparo. *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1996.

\_\_\_ *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Colección investigación didáctica, Madrid, Edelsa, 2003.

\_\_\_ *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*, Madrid, Cátedra, 2da. Edición, 2004.

\_\_\_ *Researching Translation Competence by PACTE Group*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017.

HOLL, Iris, “La traducción jurídica: entre el derecho comparado y el análisis textual contrastivo”, en ALONSO ARAGUÁS, Iciar, Jesús BAIGORRRI JALÓN y Helen CAMPBELL, *Translating Justice. Traducir la Justicia*, 2010, Granada, Comares, pp. 98-117.

HAYMES, Gabriela, “Las críticas al derecho comparado: actualidad de Los viajes de Gulliver”, en *Lecciones y Ensayos*, n° 79, 2004, pp. 467-477.

HYLAND, Ken, “Genre: language, context and literacy”, en MCGROATY, Mary (ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 22, 2002, pp. 113-135.

KELLY, D); *A Handbook for Translator Trainers*, Oxford, St Jerome publishing, 2005.

MAYORAL ASENSIO, Roberto, “La traducción especializada como operación de documentación” en *Sendebarr: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, 8-9, 1997-1999, 137-154.

NORD, Christianne, “El error en la traducción: categorías y evaluación” en HURTADO ALBIR, Amparo, *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1996, pp. 91-108.

\_\_\_, “El análisis contrastivo y cultural en la clase de lengua”, en *Quaderns, Revista de traducció*, 2003, pp. 23-39.

Plan de Estudio 2016. Disponible en <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/lenguas-y-literaturas-modernas/carreras/traductorado-en-ingles>

PRIETO RAMOS, Fernando, “Developing Legal Translation Competence: An Integrative Process-Oriented Approach” en *Comparative Legilinguistics - International Journal for*



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

*Legal Communication*, 2011, vol. 5, pp. 7-21. Disponible en:  
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16166>.

SWALES, John, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, London, Cambridge Applied Linguistics, 2011.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## NUEVAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DE TRADUCTORES ESPECIALIZADOS

BACCO, Silvia

Si bien el hecho de apostar por planes de estudio que incluyan la formación en traducción especializada constituye de por sí una vía que le facilitará al alumno alcanzar –en su etapa profesional– una ventaja competitiva desde el punto de vista del mercado laboral, siempre es conveniente estar al corriente de las nuevas tendencias sobre formación y desempeño profesional que pueden incidir favorablemente en la capacidad del discente para potenciar y mantener su pericia en una rama de la traducción determinada. Es así que, con respecto al aprendizaje, se valora cada vez más la formación ocupacional en el ámbito de la especialidad traductiva (Malo, 1976) como complemento de la formación académica. A su vez, la formación académica se *aggiorna* y enriquece con el uso de recursos tecnológicos y nuevos enfoques traductológicos que acercan cada vez más el lector al autor. Por otra parte, el advenimiento de nuevos tipos de disciplinas, miradas de la traducción, públicos, clientes, formatos de traducción, prácticas de calidad normalizadas, formas de traducir y campos de acción del traductor ha llevado a la conformación de un profesional multidisciplinario e hiperespecializado, “capaz de adaptarse a las exigencias del mercado” (Kreutzer & otro, 1997). En esta ponencia se analizarán los fenómenos antes mencionados y se considerarán estrategias a desarrollar en la etapa de formación académica que permitan al futuro traductor seguir el ritmo de la evolución que nuestro quehacer está atravesando. De lograrlo, se habrá contribuido así a la excelencia y sustentabilidad de nuestra noble profesión de traductores.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## 1. Introducción

Si bien el hecho de apostar por planes de estudio que incluyan la formación en traducción especializada constituye de por sí una vía que le facilitará al alumno alcanzar –en su etapa profesional– una ventaja competitiva desde el punto de vista del mercado laboral, siempre es conveniente estar al corriente de las nuevas tendencias sobre formación y desempeño profesional que pueden incidir favorablemente en la capacidad del discente para potenciar y mantener su pericia en una rama de la traducción determinada.

## 2. Desarrollo

### 2.1. Qué comprende la traducción especializada

Ante todo, veamos qué se entiende por “traducción especializada”. Según Buthmann (2013), “se ha venido considerando tradicionalmente que la traducción especializada es aquella que se ocupa de los textos referenciales, los que hacen uso de un lenguaje de especialidad, destinados a un público más o menos restringido, con una función más práctica que estética”.

Para entender la extensión del concepto, recurrimos a Mayoral Asensio (2004), quien manifiesta que

así, los conceptos de traducción especializada (científica, técnica, económica, jurídica, etc.) se han materializado en las denominaciones de las asignaturas de nuestros planes de estudios, en ofertas de trabajo, en las tarifas profesionales de los traductores, en intentos de teorías parciales de la traducción, en los manuales y monografías e incluso en la propuesta de formas particulares de traducir.

En la actualidad, existen varias clasificaciones para la traducción especializada. Por ejemplo, García (2016) propone la siguiente: textos técnicos, científicos, financieros, jurídicos y legales, y académicos. Sin embargo, Gamero (2001) sostiene que

la denominación no está exenta de controversias. Se objeta, por ejemplo, que toda traducción es especializada, puesto que siempre entran en juego conocimientos especiales; por ejemplo, en la traducción literaria es



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

necesario disponer de amplia información sobre el autor de la obra, la época en que esta se desarrolla, etc. Por otro lado, el hecho de hablar de traducción especializada presupone la existencia de una “traducción general”, que sin embargo está completamente ausente de la práctica profesional, por mucho que se utilice con fines didácticos.

Quizás sean estas controversias y la falta de acuerdo entre los distintos autores, las que originen distintos contenidos en la asignatura “traducción especializada” de los traductorados, si hablamos de carreras de grado. Y, si hablamos de carrera de posgrado, estas diferencias también se observan en la oferta académica de los másteres. Así, en todo el mundo, encontramos “másteres en traducción especializada” que, además de las temáticas propuestas por García (2016) incluyen “traducción literaria”, “traducción periodística”, “traducción publicitaria” y “traducción audiovisual”. A mi entender, esta última no es una variedad de traducción especializada, sino una modalidad de traducción, tal como lo establece Hurtado (1996) en su obra *La traduction: classification et éléments d’analyse*.

### 3. Formación académica: hacia dónde apuntar

#### 3.1. Los enfoques con que se aborda la traducción especializada

Citando a Nord, Carabajal (2017) expresa que “la traducción es un acto de comunicación donde se deben considerar no solo los elementos de la comunicación intracultural (emisor, mensaje, tema, receptor, canal, medio) sino también los elementos de la comunicación intercultural (iniciador del encargo, el traductor, la propia traducción y el receptor de la traducción)”.

Analizando un poco más a fondo el tema comunicacional que menciona Carabajal, esta vez con relación a la traducción científico-técnica, Bacco (Nuevos públicos y audiencias para la traducción científico-técnica, 2018) reflexiona sobre la necesidad del traductor de adaptarse a los nuevos formatos y públicos surgidos en los últimos años:

En los últimos años hemos asistido a la creación de nuevos medios de divulgación científico-técnica como resultado de los avances logrados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Me estoy refiriendo a documentales televisivos, podcasts radiofónicos, revistas/libros/periódicos digitales y otros recursos de Internet tales como



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

sitios web, portales, repositorios, blogs, foros, wikis, videos y redes sociales, que serán ilustrados con ejemplos durante mi alocución. Esta circunstancia ha generado la aparición de nuevos tipos de públicos usuarios de los medios mencionados. El traductor científico-técnico (TCT) debe adaptarse a este cambio de situación. Por un lado, con el fin de lograr una buena llegada en los destinatarios finales de su traducción. Por el otro, con el propósito de mantenerse en el mercado de la traducción científico-técnica y ampliar sus posibilidades laborales.

Los desafíos mencionados exigen que seamos cuidadosos a la hora de descubrir la función o finalidad del texto meta para poder elegir la técnica de traducción que emplearemos, cuyo análisis nos permitirá determinar el método de traducción en el cual nos basaremos. Al respecto, Orozco (2012) sostiene que “mientras que el método afecta al texto, las técnicas de traducción afectan a unidades microtextuales, concretamente a la fraseología y la terminología”. La autora explica que, en el ámbito de la traducción jurídica, si la finalidad del texto es documental, el método a utilizar será el comunicativo porque el traductor intentará que el lector entienda pero no será necesario adaptar figuras o conceptos jurídicos a la lengua y cultura de llegada. En cambio, si la finalidad del texto es instrumental, el método será libre porque el traductor deberá modificar las categorías semánticas y comunicativas necesarias para ajustarse a todos los requisitos legales de la cultura jurídica meta. Las técnicas nos permiten alcanzar la equivalencia traductora, para lo cual Orozco propone dos tipos de equivalentes: los conceptuales (total, funcional y contextual) y los lingüísticos (calco, traducción acuñada, traducción perifrástica, préstamo y neologismo).

3.2. La tecnología al servicio de la documentación y la gestión terminológica  
Me referiré ahora a dos aspectos del proceso traductivo con impacto directo en la traducción especializada, que se han visto muy beneficiados en los últimos años por el avance de la tecnología informática: la documentación (como disciplina) y la gestión terminológica.

3.3. Documentación



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

En el derrotero de su proceso traductivo y –según lo manifiesta Orozco (2012)– es menester que el traductor practique tres tipos de documentación: la temática (relacionada con la estructura del campo de especialidad y los conceptos que subyacen tras los términos especializados), la terminológica (para detectar los términos especializados del texto de origen, comprender su significado y encontrar un equivalente que transmita ese mismo significado en la lengua meta) y la co-textual y contextual (relacionada con la macroestructura y la microestructura del texto meta y mediada por obras de consulta ideales como lo son los textos paralelos).

La tecnología informática nos permite acceder fácilmente a obras de consulta tales como textos divulgativos y especializados, vocabularios, diccionarios, glosarios, bases de datos terminológicos y textos comparables.

#### 3.4. Gestión terminológica

La terminología, según Cabré (2000) es “el conjunto de unidades lexicalizadas que representan nudos de conocimiento específico en un ámbito de especialidad”. La célebre terminóloga opina que “asumir las competencias de un productor de texto especializado comporta conocer la materia específica, controlar su contenido y manejar la terminología que lo expresa”. Para conseguir un texto de calidad, Cabré afirma que el traductor “debe gestionar terminología en el proceso de traducción (...) pero tiene la libertad de concertar grados de compromiso distintos con la terminología”, es decir, involucrarse con la “terminología puntual, con la creación de bancos de datos de términos puntuales o bien con la terminología sectorial”.

La tecnología informática pone a nuestro alcance distintos programas de computación que nos permiten llevar a cabo una gestión terminológica concienzuda que comprenda: la recopilación de un corpus, la extracción de términos, la elaboración de ficheros de vaciado, la validación de los candidatos a término, el análisis de los términos, el trabajo terminográfico (fichas terminológicas y bibliográficas), la elaboración de un glosario bilingüe y la exportación del glosario a una memoria de traducción.

En definitiva, tal como concluye Cabré (2000) “no hay pues excusa alguna para que el traductor no trabaje en terminología”.

#### 3.5. Las competencias que nos requieren las normas de calidad



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Entre los requerimientos que la norma internacional ISO 17100:2015, Amd 1:2017 (ISO, 2017) impone a los servicios de traducción, los que más directamente influyen en el desempeño del traductor especializado son los siguientes:

1. Requerimientos relacionados con las competencias: evidencia documentada de idoneidad, y mantenimiento y actualización de las competencias.
2. Requerimientos relacionados con los acuerdos con el cliente: tendientes a definir la audiencia, el medio, el tipo de traducción, la variante nacional, la configuración regional, etc.
3. Requerimientos relacionados con el control de calidad: cumplir con la terminología del cliente y del campo específico, necesidad de contar con un revisor independiente, herramientas de revisión y acciones correctivas.
4. Requerimientos relacionados con el aseguramiento de calidad: herramientas de garantía de calidad, evaluación de la satisfacción del cliente y retroalimentación por parte del cliente.

Es menester que el futuro traductor especializado se familiarice con estas prácticas normalizadas, no solo porque su cumplimiento y certificación pueden venir impuestas por su cliente, sino también porque constituyen los lineamientos que lo llevan a trabajar en forma ordenada y no intuitivamente.

### 3.6. Las hiper-especializaciones

En Wolinsky (2017), Bacco sugiere que “el traductor debe hiperespecializarse y desarrollar nuevas incumbencias” y que un traductor científico-técnico, por ejemplo, “puede trabajar como terminólogo para empresas, revisor, docente, intérprete, subtitulador de documentales, transcriptor, traductor o editor de documentación científica, o poseedor”.

Los expertos en emprendedurismo aconsejan la hiperespecialización: “Deja de ser generalista: hiperespecialízate y habla de las nano-necesidades de tu cliente ideal” (Scipion, 2018). Las ventajas que estos expertos aducen son las siguientes: mejor posicionamiento en el mercado, aumento de la productividad y los honorarios, y posibilidad de elegir mejor a los clientes. Sin embargo, yo me baso también en otras cuestiones que tienen que ver con el perfeccionamiento, la funcionalidad y el mejor aprovechamiento de nuestros servicios. Por ejemplo, un traductor científico-técnico



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

puede hiperespecializarse en “revisión” y realizar tareas tales como la validación lingüística, la retrotraducción y conciliación, la armonización lingüística, la evaluación de traducibilidad y la simplificación al lenguaje llano (Luque & otras, 2016). Un traductor especializado en la modalidad audiovisual puede incursionar en la audiodescripción y un intérprete puede practicar la interpretación para escuchas telefónicas (González Rodríguez, 2018). Esta mirada del campo de acción del traductor va llevando a la conformación de un profesional multidisciplinario dentro del campo de su especialización. En tal sentido, Kreutzer (1997) manifiesta que, “en los centros universitarios responsables de la formación de traductores/intérpretes –y especialmente en los países europeos con mayor tradición translológica– se está apostando cada vez más por una mayor especialización de los futuros traductores para adaptarse así a las supuestas ‘exigencias del mercado’”.

#### 4. La otra formación

Dijo el filósofo Confucio, quien vivió en China entre los años 551 y 479 antes de Cristo, “me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí” (Wikiquote, 2018). Con esta frase intento ilustrar la utilidad que reviste la formación ocupacional como complemento a la formación académica. En el caso de la traducción técnica, Malo (1976) ha manifestado que “el aprendizaje de la traducción técnica debe comenzar en la universidad, continuar con la formación del traductor en el seno de la empresa y perfeccionarse por la voluntad del traductor de iniciarse en el mundo de la industria y la técnica”. Malo (1976) menciona además algunos ejemplos de esta estrategia al decir que “la empresa aceptará que el traductor pueda trabajar en colaboración con los técnicos, ingenieros, contadores, oficinistas o administradores” y que “las empresas pueden fácilmente organizar cursos e impartírselos a los traductores”.

#### 5. Conclusiones

En esta ponencia se han analizado distintos fenómenos que inciden en la formación académica de traductores e intérpretes y se han propuesto estrategias que permitan al futuro traductor/intérprete seguir el ritmo de la evolución que nuestro quehacer está atravesando. De lograrlo, se habrá contribuido así a la excelencia y sustentabilidad de nuestra noble profesión de traductores.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## Bibliografía

BACCO, Silvia, Nuevos públicos y audiencias para la traducción científico-técnica, en *Interpares IV: actas de las IX Jornadas Nacionales de la Federación Argentina de Traductores*, 2018. Disponible en <http://www.fat.org.ar/pdf/FAT-IX-Jornadas-Nacionales-Libro-de-resumenes-de-ponencias.pdf?forcedefault=true> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

BUTHMANN, Silke, *Un concepto ampliado de traducción especializada*, Vol. AnMal Electrónica 34, Madrid, España, 2013. Disponible en <https://docplayer.es/12962295-Un-concepto-ampliado-de-traduccion-especializada.html> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

CABRÉ, María, El traductor y la terminología: necesidad y compromiso, en *Panacea, Volumen 1, nro. 2*, 2000, pp. 2-3. Disponible en <http://files.sld.cu/traduccion/files/2014/01/el-traductor-y-la-terminologia-fernando-navarro.pdf?forcedefault=true> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

CARABAJAL, Romina, Propuesta didáctica para abordar la traducción técnica: trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos, en *Revista digital de investigación en docencia universitaria, Volumen 11, nro. 2*, 2017, pp. 199-203. Disponible en <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n2/a12v11n2.pdf?forcedefault=true> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

GAMERO, Silvia, *La traducción de textos técnicos*, Barcelona, España: Editorial Ariel, 2001.

GARCÍA, María, *Terminología y traducción especializada*, Soria, España: Universidad de Valladolid, 2016. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/21340/1/TFG-O%20922.pdf?forcedefault=true> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, María, La interpretación y las TIC: interpretar para escuchas, última frontera en profesión e investigación, en *Traducción, Interpretación y Ciencia: textos, contextos y tendencias contemporáneas*, 2018, pp. 29-39, Granada, España: Editorial Comares S.L.

HURTADO ALBIR, Amparo, La traduction: classification et éléments d'analyse, en *META*, Volumen 41, nro. 3, 1996, pp. 366-377. Disponible en <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/1996-v41-n3-meta178/001867ar> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

ISO, *ISO 17100:2015(en), Translation services. Requirements for translation services*, Ginebra, Suiza, 2017. Disponible en <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:17100:ed-1:v1:en> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

KREUTZER, Martín & otro, ¿Traductores especializados o especialistas en traducción?, en M. Bacardi (Ed.), *Actes del II Congrès Internacional sobre Traducció, UAB, 1997*, pp. 105-113, Barcelona, España: Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en [https://digilander.libero.it/givemeawhisper/File/EI%20\\_traductor\\_especializado.pdf?forcedefault=true](https://digilander.libero.it/givemeawhisper/File/EI%20_traductor_especializado.pdf?forcedefault=true) [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

LUQUE, Ileana & otras, Más allá de la tríada tradicional de traducir, corregir y revisar: otras tareas que el traductor profesional puede realizar en la actualidad, en *Interpares III: actas de las VIII Jornadas de la Federación Argentina de Traductores, Año I*, nro. 3, 2016, pp. 184-197, Buenos Aires, Argentina. Disponible en [http://fat.org.ar/pdf/fat\\_pdf\\_6.pdf?forcedefault=true](http://fat.org.ar/pdf/fat_pdf_6.pdf?forcedefault=true) [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

MALO, Richard, La traduction dans le secteur technique ou industriel, en *META*, Volume 21, nro. 1, 1976, pp. 87-89. Disponible en <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/1976-v21-n1-meta271/003546ar> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

MAYORAL ASENSIO, Roberto, Lenguajes de especialidad y traducción especializada. La traducción jurídica, en R. Gonzalo García & V. García Yebra, *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, 2004, pp. 49-72, Madrid, España: Arco/Libros S.L. Disponible en



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

[http://www.ugr.es/~rasensio/docs/LSP\\_y\\_traducccion.pdf?forcedefault=true](http://www.ugr.es/~rasensio/docs/LSP_y_traducccion.pdf?forcedefault=true) [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

OROZCO, Mariana, *Metodología de la traducción directa de inglés al español. Materiales didácticos para traducción general y especializada*, Granada, España: Editorial Comares S.L. (Colección Interlingua), 2012

SCIPION, Franck, *¿Por qué deberías hiperespecializar tu oferta hacia un nicho?*, 2018. Disponible

en <https://www.lifestylealcuadrado.com/hiperespecializar-tu-oferta-hacia-un-nicho> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

Wikiquote, *Confucio*, 2018. Disponible en <https://es.wikiquote.org/wiki/Confucio> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

WOLINSKY, Natalia, La traducción técnica de la mano de dos especialistas, CTPCBA, Ed., *Revista del CTPCBA* nro. 135, 2017, pp. 34-35. Disponible en <http://www.bibliotecact.com.ar/PDF/07249.pdf?forcedefault=true> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

# CÓMO ENCARAR PROFESIONALMENTE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL TRADUCTOR

BACCO, Silvia

Los traductores asistimos a un cambio de paradigma que se ha dado últimamente en materia de formación. Lejos estamos hoy de la metodología que un docente usaba años atrás para legar sus conocimientos a futuros profesionales. El advenimiento de la Internet y la globalización le han permitido a este seguir capacitándose y facilitaron la profesionalización de la formación. Han surgido así nuevas herramientas y agentes especializados que nos posibilitan diseñar contenidos y procesos de entrenamiento acordes al propio interesado y a las necesidades del mercado laboral, con resultados de calidad y satisfacción garantizados, que incluyen etapas de certificación y seguimiento. El alumno puede actualmente acceder a múltiples instancias de capacitación desde diversas modalidades (formal, no formal e informal), cuyo resultado final dependerá del nivel de adaptación que muestre. Un potencial cliente puede evaluar el perfil de su proveedor de traducciones en función de la formación que este demuestre, lo cual se convierte en un valor agregado para el traductor a la hora de ofrecer sus servicios. En esta presentación se brindará una orientación integral sobre los aspectos a tener en cuenta para encauzar el adiestramiento de futuros profesionales convocando a las distintas partes interesadas de nuestro quehacer. Podríamos concluir en que todas ellas hacen a la formación académica: alumnos, docentes, instituciones educativas, organismos de acreditación, investigadores, asociaciones profesionales, gobiernos, traductores independientes y clientes por lo que el éxito de esta depende del trabajo coordinado y responsable de estos actores en pos de la jerarquización de nuestro ejercicio profesional.

## 1. Introducción

Los traductores asistimos a un cambio de paradigma que se ha dado últimamente en materia de formación. Lejos estamos hoy de la metodología que un docente usaba años atrás para legar sus conocimientos a los futuros profesionales. El advenimiento de la Internet y la globalización le han permitido a este seguir capacitándose y facilitaron la

profesionalización de la formación. Por esta, ha de entenderse “una manera más sistemática y, en cierta forma, científica de encarar el problema dejando de lado las habituales soluciones intuitivas para pasar a metodologías más racionales y propias de los profesionales de la gestión educativa” (Céspedes, 2010).

## 2. Cómo lograr la profesionalización de la formación académica

### 2.1. Rol del alumno: tipos de aprendizaje y retroalimentación

En los tiempos que corren, es menester que el alumno practique, además del aprendizaje formal presencial que tiene lugar en su Traductorado, el aprendizaje no formal y el informal que se materializan a través de otras modalidades y que pueden complementar, reforzar y mejorar el primero. Más específicamente:

- “El aprendizaje formal implica un contexto de aprendizaje organizado y estructurado, dedicado específicamente al aprendizaje. Normalmente, conduce a la concesión de una cualificación, por lo general, en forma de certificado o de título” (Córdoba & otros, 2013). Dentro de esta categoría podríamos ubicar también el aprendizaje que el alumno alcanza a través de actividades suplementarias a la formación curricular, tales como: ayudantías, tutorías a pares, becas, voluntariado, participación en el gobierno universitario y proyectos de investigación, extensión e institucionales formalizados a través de resoluciones (Secretaría Académica y Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales, 2017). Para resaltar el valor formativo estas actividades, haré alusión a la pirámide de aprendizaje diseñada por el psiquiatra William Glasser: se trata de un esquema que nos ayuda a comprender cómo aprenden los alumnos. Precisamente, la base de dicha pirámide (véase, gráfico 1) representa el “95% de lo que enseñamos a otros: cuando aprendemos algo y luego tratamos de transmitírselo a otras personas, nuestro cerebro clasifica, ordena datos, elabora conceptos, estructura definiciones que luego deberán ser resumidas y explicadas de la mejor manera posible. Todo este proceso es fundamental para que ese conocimiento adquirido jamás nos abandone” (Derrama Magisterial, 2015).

- “El aprendizaje no formal tiene lugar a través de actividades planificadas en cuanto a objetivos didácticos y duración. Por ejemplo, la formación dentro de la



empresa, el aprendizaje en línea estructurado, los cursos organizados por organizaciones de la sociedad civil” (Córdoba & otros, 2013). Dentro de esta modalidad de “educación abierta” (Wikipedia, Open education, 2018), en los últimos años han ganado gran visibilidad tres vías de adquisición de conocimientos como lo son:

- el aprendizaje en línea o *e-learning* (en inglés);
  - los cursos en línea masivos y abiertos o *Massive Open Online Courses –MOOCs–* (en inglés) (Wikipedia, Massive Open Online Course, 2018); y
  - la publicación de materiales docentes como "contenidos abiertos" u *OpenCourseWare* (en inglés) (Wikipedia, OpenCourseWare, 2018).
- El aprendizaje informal –en lugar de aulas– se vale de “entornos de aprendizaje” y, según Córdoba (2013)

es el resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado en cuanto a objetivos, tiempo o apoyo para el aprendizaje. Puede incluso ser un aprendizaje no intencionado desde el punto de vista de quien aprende. Puede incluir, por ejemplo, las capacidades adquiridas a través de las experiencias vitales y laborales, el idioma aprendido durante la estancia en otro país, las capacidades adquiridas en actividades de voluntariado, culturales, deportivas, etcétera.

En el caso específico de la traducción, se podría decir que se trata de un modo no convencional que, según Bacco (2018)

consiste en incorporar vocabulario a través de la televisión, los viajes, las revistas especializadas y la visita a las instalaciones del cliente. Se trata de una forma más descontracturada e informal de adquirir vocabulario, si bien no menos eficaz. En cuanto a la televisión, se pueden mencionar los documentales o programas en donde se entrevista a científicos. En estos, la función del entrevistador es bajar al llano la información sofisticada que proporciona el científico. Los viajes al país de la lengua de destino nos permiten incorporar modismos y fraseologías muy útiles a la hora de la traducción inversa. Visitar las instalaciones del cliente nos facilita conocer la jerga de determinadas actividades u oficios.

Durante su proceso de aprendizaje formal, resulta de suma utilidad que el alumno brinde su retroalimentación al docente, quien –previo análisis– podrá así modificar lo que sea necesario en su quehacer, en consonancia con su función de tutor o mentor que mencionaré más adelante y en pos de una enseñanza sesgada hacia la personalización.

## 2.2. Rol del docente: idoneidad y educación personalizada

Sostiene el profesor Alejandro Parini (2013) que “la creación de nuevos conocimientos no debería entenderse como un lujo, sino más bien como una condición *sine qua non* para la inserción y supervivencia en la academia”. A tal fin, Parini (2013) opina que el docente debería:

- “Compatibilizar la docencia, la investigación y la gestión”.
- “Formarse y actualizar sus conocimientos constantemente”, especialmente en materia de didáctica de la traducción. Además, el hecho de contar con una formación profesional en la especialidad traductiva que el docente esté enseñando es un importante valor agregado a su labor.
- “Entrenarse formalmente a través de un programa de posgrado”.

Otro pilar para la educación, de corte moderno, es la educación personalizada que el docente puede ejercer cumpliendo una función de tutor, mentor, *coach*, orientador o consultor. Según Robles (2017), este modo de ver la educación, donde el discente pasa a ser el “centro de la acción educativa” permite “ofrecer la posibilidad de una atención constante a las dificultades y posibilidades especiales que el alumno encuentra en el proceso educativo”. La educación personalizada, también alineada con el postulado de “enseñar a aprender”, se concreta a través de tutorías: “la labor del tutor como orientador y guía, coadyuva en la mejor inserción del alumno a la universidad, colaborando en el desarrollo de sus potencialidades durante toda la vida académica” (Robles, 2017). Existen distintos tipos de tutorías: de materia, de tesis, profesional, de pares, académica y virtual. En muchos casos, esta función del docente ha ayudado a contrarrestar el “marcado desinterés que frecuentemente muestran los estudiantes en sus estudios y la falta de expectativas de futuro con relación a sus carreras” (Quispe & otro, 2013). Por ejemplo, Bacco (La Argentina necesita más traductores científico-técnicos, 2018) sostiene que

la percepción que tienen algunos alumnos y traductores de que, para traducir e interpretar lo científico-técnico, debemos necesariamente ser

científicos y técnicos (...) puede desterrarse durante la etapa de formación de grado mediante (...) la adecuada inducción que se haga en los espacios o trayectos de orientación profesional dentro de la carrera, para que el traductor pierda el miedo al oscurantismo que el solo nombre de la especialidad podría despertarle.

### 2.3. Rol del establecimiento educativo: diseño curricular, servicios educativos y responsabilidad social

Indudablemente, sería muy ventajoso que, como desarrolladora y gestora del diseño curricular, la institución de enseñanza superior atendiera –entre otras– las siguientes cuestiones que deseo resaltar a los fines profesionalizantes, objeto de análisis de esta ponencia:

- “Adopción de novedosos métodos de trabajo” (Olvera Lobo & otros, 2003), como podría ser el caso de los talleres de práctica interprofesional, multi-profesional, interdisciplinaria, compartida o común, donde estudiantes del Traductorado interactúen con profesionales de disciplinas relacionadas a la traducción, es decir, correctores, audiodescriptores, informáticos (por ejemplo, maquetadores), comunicadores sociales, editores, gestores de proyectos, evaluadores de calidad, etc. Esto permite concientizarnos sobre la conveniencia de formar profesionales de la traducción polivalentes o multidisciplinarios, habida cuenta de que el escenario tradicional para la traducción y la interpretación se ha visto muy afectado últimamente por los fenómenos de la traducción automática y el *crowdsourcing*.
- Adecuación más ágil y menos burocrática de los planes de estudio a los nuevos conceptos formativos (por ejemplo, el desarrollo de competencias profesionales), a las nuevas metodologías de estudio (por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos y la investigación) y a las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción. Para ilustrar el estado de situación con respecto a este último punto, sugiero leer la investigación de Bacco (Enseñanza de las tecnologías aplicadas a la traducción en los traductorados argentinos, 2018) sobre cuánta tecnología aplicada a la traducción se enseña en los Traductorados argentinos.
- Implementación de intercambios de estudiantes y docentes con sus pares de otras universidades para que estos puedan conocer la realidad académica y laboral del mundo de la traducción en otros entornos. Esto implica la “posibilidad de cursar

asignaturas de complementación (electivas) en otras carreras y facultades, y hasta en otras universidades (del país y del extranjero)” (Secretaría Académica y Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales, 2017).

La personalización en los servicios educativos aludida en el apartado 2 de esta ponencia no es privativa del docente. En efecto, los establecimientos educativos que se precien de ofrecer tales características, deberían rediagnosticar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos sobre la base de la retroalimentación que reciban de estos y eliminar las trabas burocráticas (si las hubiere) incorporando ofertas de capacitación flexibles.

Una de las funciones más importantes de las instituciones académicas es la social. Un camino para lograrla es “incentivar a los docentes a generar propuestas de estudio e indagación que se traduzcan en productos académicos con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza, de contribuir al desarrollo de la profesión y de hacer un aporte a la sociedad en general” (Parini, 2013).

Hay quienes opinan que “la sociedad debe exigir que la universidad sea el semillero donde se gesten soluciones y modelos de intervención a las problemáticas locales, regionales o nacionales” (Castañuela Sánchez, 2017). En el caso de la traducción e interpretación, también podríamos hablar de problemáticas internacionales.

- Rol de los organismos de evaluación, acreditación y normalización

Según un informe de la Secretaría Académica y Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales de la Universidad Nacional de Río Cuarto (2017)

las propuestas de cambio de plan de estudio o de nueva carrera, una vez aprobadas por las asambleas departamentales de claustros y cuerpos colegiados respectivos, deben presentarse al Ministerio de Educación de la Nación para el correspondiente reconocimiento oficial y validez nacional. Ambos son requisitos imprescindibles que legitiman la habilitación para el ejercicio laboral en el ámbito nacional. Del mismo modo, este requisito es fundamental para las carreras que han sido evaluadas a través de su presentación a las convocatorias de acreditaciones, una vez que la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) emite su resolución de acreditación.

Entre otras funciones, la CONEAU (2015) acredita las siguientes carreras:

- de grado, cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de

modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes;

- de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades.

En forma optativa, las instituciones educativas también pueden implementar y certificar la norma IRAM-ISO 9001:2008 sobre gestión y aseguramiento de la calidad en educación. La norma IRAM 30000 ofrece una guía para su interpretación (IRAM, 2018). Este tipo de iniciativas contribuye a resaltar la actitud profesionalizante del establecimiento educativo en cuestión.

- Rol de los investigadores: traductología, investigación académica y neurociencias.

Disciplinas tales como la traductología, la investigación académica y –últimamente– las neurociencias han realizado, realizan y realizarán un gran aporte a la labor formativa en traducción.

Según Cagnolati (2012), la traductología

se interesa en el estudio de los procesos implicados en el complejo fenómeno de la traducción, en los productos discursivos en la lengua hacia la cual se traduce, en el estudio contrastivo de textos desde el punto de vista semántico-cognitivo y pragmático-discursivo y en la función sociocultural de una traducción, por no citar más que las grandes líneas que están englobadas en los estudios descriptivos de traducción.

Con relación a la investigación académica, Andrés Olaizola, en Steiner (2013) opina que “la investigación es una de las actividades centrales que debe cumplir toda institución universitaria. Los resultados de los proyectos de investigación no sólo contribuyen a fomentar el desarrollo cultural y tecnológico de la sociedad, sino que también influyen positivamente en el perfil del profesional que se pretende formar”.

Para ilustrarnos en materia de las neurociencias que nos interesan a los traductores, no podemos dejar de recurrir al argentino Adolfo García, que es traductor técnico-científico en lengua inglesa, profesor de inglés y doctor en Letras con especialización en Neurociencias del Lenguaje. En 2012 él publicó un libro titulado “Traductología y Neurocognición”, en donde explica cómo se organiza el sistema lingüístico del traductor

(Repositorio digital UNC, 2012). Se trata de un primer intento por tender un puente entre la traductología y las neurociencias cognitivas. En efecto, a través de las neurociencias, tanto él como otros especialistas están investigando el proceso cognitivo que realiza el traductor para analizar las fases del proceso traductivo. Para ello se valen de técnicas experimentales asistidas por programas de computación, tales como el seguimiento de los ojos del traductor al traducir (conocida como *eyetracking*) y el registro de sus pulsaciones en el teclado o del movimiento del *mouse* (conocida como *keylogging*).

- Rol de las Asociaciones profesionales: la mirada de la formación desde el ejercicio profesional

No es de desdeñar la influencia de la opinión que los Colegios de Traductores –como entes reguladores del ejercicio de la profesión–, reunidos en la Federación Argentina de Traductores (FAT), pueden aportar para la etapa formativa de traductores e intérpretes. En efecto, algunos de los objetivos de esta Federación son los siguientes:

- “Establecer y mantener vínculos con instituciones universitarias y otros organismos relacionados con el área de la formación profesional, con los poderes públicos y con instituciones privadas” (FAT, 2018).
- “Participar activa y permanentemente en todo lo relacionado con la formación de los profesionales de la traducción y de otras disciplinas y actividades afines” (FAT, 2018)

Dichas opiniones podrían tener que ver con aspectos tales como la detección de las necesidades del mercado, las pautas de ética profesional y el desempeño profesional normalizado que las instituciones educativas podrían capitalizar en el momento de diseñar y ajustar o innovar sus planes de estudio y trayectos formativos.

En el ámbito global, la Federación Internacional de Traductores (FIT) fija posturas de opinión con respecto a cuestiones de actualidad que impactan sobre nuestra profesión, las que –igualmente– pueden ser tenidas en cuenta por quienes tengan a su cargo el diseño curricular. A tal fin, esta Federación suele emitir sus *position papers* sobre: normas internacionales, agencias de traducción, *crowdsourcing*, pasantías, traducción automática, etc. [véase FIT (2018)].

- Rol del Gobierno: impulso a nuestra actividad y políticas lingüísticas

Aunque incipiente, nuestro Gobierno está mostrando signos de impulso a la actividad traductora, a saber:

- Fomento a las exportaciones de los servicios de traducción: en 2016, la Agencia Argentina de Inversiones y Comercio Internacional entregó el Premio ExportAr a una empresa que brinda servicios de traducción para editoriales y a otra que ofrece servicios de traducción en todos los formatos (Agencia argentina de inversiones y comercio internacional, 2016); en 2017, el Ministerio de Producción de la Nación mantuvo reuniones con representantes de una cámara de agencias de traducción para analizar un posible apoyo a la actividad exportadora en materia de traducción.
- Fomento a servicios de traducción para nuestro país. Por ejemplo, el Programa “Investiga Cultura” creado por el Ministerio de Educación de la Nación brindó en 2017 un apoyo a editoriales para emprender la traducción al español de obras cuyos contenidos aporten nuevas miradas y concepciones vinculadas al campo del conocimiento y la gestión del patrimonio cultural. Los textos seleccionados implican traducciones al español de obras escritas originalmente en francés, inglés, portugués e italiano. (Dirección Nacional de Investigación Cultural, 2017)
- Transparencia en la contratación de servicios de traducción e interpretación para el Estado, a través de llamados a licitaciones públicas

Finalmente, los gobiernos fijan las políticas y planificaciones lingüísticas de un país. Una política lingüística se concibe

para promover o contener el uso de un idioma concreto o de un conjunto de los mismos. La política lingüística es la actuación de una Administración, tanto oficialmente por medio de la legislación, como a través de sentencias judiciales o mediante políticas que buscan determinar cómo y en qué ámbitos deben usarse las lenguas, así como cultivar las competencias que se requieren de los hablantes para cumplir con las prioridades nacionales o establecer los derechos de las personas o colectivos a usar y mantener sus lenguas. (Wikipedia, 2018)

Por ejemplo, en 2014, se ha presentado un proyecto de ley en la Cámara de Diputados de la Nación para solicitar la incorporación “de la traducción de los títulos de canciones en idioma extranjero al idioma español en los servicios de radiodifusión sonora tanto privados y no estatales, y estatales” (Senado Argentina, 2018).

- Rol de los traductores independientes: aportar un “granito de arena”

En nuestra profesión encontramos traductores independientes, a veces no necesariamente docentes o investigadores de carrera, que desean hacer su aporte para el enriquecimiento de la labor traductora. Me refiero específicamente a quienes asisten a Congresos o disertan en estos, escriben artículos en revistas especializadas o simplemente tienen mucha experiencia en traducción o interpretación. La visión y las miradas sobre nuestra actividad que ellos pueden brindar podría ser un valioso componente en el debate de las cuestiones formativas hasta aquí consideradas. Se cita, a modo de ejemplo, la investigación de Bacco (La Argentina necesita más traductores científico-técnicos, 2018) sobre cuánta traducción científico-técnica se enseña en los Traductores argentinos, que anhelo sea tenida en cuenta por los docentes y funcionarios abocados a la reformulación de los planes de estudio.

- Rol del cliente: conocer al traductor a través de su DPC

Hoy en día, un potencial cliente puede evaluar el perfil de su proveedor de traducciones sobre la base de la formación que este demuestre, lo cual se convierte en un valor agregado para el traductor a la hora de ofrecer sus servicios.

La forma más sencilla de hacerlo es consultando el perfil del traductor/intérprete en redes sociales tales como LinkedIn, donde además el cliente podrá ver las aptitudes y validaciones que su prospectivo proveedor lingüístico ha recibido de otros clientes.

Por su parte, el traductor puede mostrarle a su cliente el perfil que ha creado luego de encarar profesionalmente su formación de grado y posterior mediante el sistema conocido como DPC, es decir, Desarrollo Profesional Continuo. Se trata de un

proceso por el que un individuo que ejerce una profesión, mantiene, mejora y amplía su grado de competencia, conocimientos y habilidades a lo largo de la vida. El DPC incluye no solo el aprendizaje formal; abarca también los conocidos como aprendizaje no formal y aprendizaje informal. Este proceso conforma, de este modo, la base para obtener un resultado del aprendizaje que pueda evaluarse, compararse y servir de referencia”. (Córdoba & otros, 2013)

En algunos países, existen asociaciones profesionales que “requieren o recomiendan a sus miembros realizar actividades de DPC. Dichas instituciones buscan aunar las necesidades de sus miembros con las de sus clientes y las de la industria” (INTOWEB). La sofisticación de este proceso viene de la mano de ciertos programas de computación

que “dan soporte a cada uno de sus aspectos, desde la impartición de la enseñanza, pasando por la gestión de proveedores educativos aprobados, hasta el registro y reporte de la finalización de capacitaciones por parte de los usuarios” (STREAM Interactive).

### 3. Conclusiones

En esta presentación se brindó una orientación integral sobre los aspectos a tener en cuenta para encauzar el adiestramiento de futuros profesionales capaces de “articular diversos saberes en pro de la creación de nuevos conocimientos” (Parini, 2013), convocando a las distintas partes interesadas de nuestro quehacer. Podríamos concluir en que todas ellas hacen a la formación académica: el alumno, el docente, la institución educativa, el organismo de acreditación, el investigador, la asociación profesional, el gobierno, el traductor independiente y el cliente, por lo que el éxito de esta depende del trabajo coordinado y responsable de todos estos actores en pos de la jerarquización de nuestro ejercicio profesional.

Agencia argentina de inversiones y comercio internacional, *Empresas argentinas participaron de la 21° entrega del premio ExportAr*, Buenos Aires, Argentina, 2016.

Disponible en

[http://www.inversionycomercio.org.ar/exportar\\_noticias\\_detalle.php?idn=991](http://www.inversionycomercio.org.ar/exportar_noticias_detalle.php?idn=991)

[Consulta: 11 de noviembre de 2018]

BACCO, Silvia, "Cómo adquiere el traductor científico-técnico el bagaje terminológico", en J. Castellano Martínez, & otra, *Traducción, Interpretación y Ciencia: textos, contextos y tendencias contemporáneas*, Granada, España: Editorial Comares SL, 2018, pp. 145-153.

BACCO, Silvia, *Enseñanza de las tecnologías aplicadas a la traducción en los traductorados argentinos*, Buenos Aires, Argentina: CTPCBA, 2018. Disponible en <http://www.traductores.org.ar/assets/pdf/static/comisiones/rel-universitarias/Ensenanza-de-las-tecnologias-Silvia-Bacco.pdf> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

BACCO, Silvia, La Argentina necesita más traductores científico-técnicos, en *Revista del CTPCBA* nro. 137, 2018, pp. 12-17. Disponible en <http://www.bibliotecact.com.ar/PDF/07449.pdf> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

CAGNOLATI, Beatriz & otros, *La traductología: miradas para comprender su complejidad*, La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata, 2012. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.26/pm.26.pdf?forcedefault=true> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

CASTAÑUELA SÁNCHEZ, Blenda, La Universidad y su función social, en *CienciAcierta* nro. 48, 2017. Disponible en <http://www.cienciacierta.uadec.mx/2016/12/14/la-universidad-y-su-funcion-social> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

CÉSPEDES, Roberto, Evaluación de Diseños Curriculares para Carreras de Grado, en *Actas de diseño N° 8: IV Encuentro Latinoamericano de Diseño 2009. Diseño en Palermo Comunicaciones Académicas, Año IV, Vol. 8*, Buenos Aires, Argentina: Publicaciones DC, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, 2010, pp. 92-93 [en línea] [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_articulo=5939&id\\_libro=147](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=5939&id_libro=147) [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

CONEAU, *CONEAU*, 2015 [en línea] [http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/?page\\_id=126](http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/?page_id=126) [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

CÓRDOBA, Elena & otros, *Desarrollo Profesional Continuo*, Madrid, España: Unión Profesional, 2013 [en línea] <http://www.unionprofesional.com/estudios/ModeloDPC.pdf> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

Derrama Magisterial, *William Glasser y su teoría del aprendizaje*, Perú, 2015 [en línea] <https://blog.derrama.org.pe/william-glasser-y-su-teoria-para-mejorar-el-aprendizaje> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

Dirección Nacional de Investigación Cultural, *Diez proyectos seleccionados de la línea Traducciones del programa Investiga Cultura*, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2017 [en línea] [https://www.cultura.gov.ar/10-proyectos-seleccionados-de-la-linea-traducciones-del-programa-investiga-cultura\\_4450](https://www.cultura.gov.ar/10-proyectos-seleccionados-de-la-linea-traducciones-del-programa-investiga-cultura_4450) [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

FAT, *FAT*, 2018 [en línea] <http://www.fat.org.ar> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

FIT, *FIT*, 2018 [en línea] <https://www.fit-ift.org/position-statements> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

INTOWEB. (s.f.), *The Uses of CPD Management Software*, Midrand, Sudáfrica [en línea] [http://www.intoweb.com/articles/use\\_cpd\\_management\\_software.php](http://www.intoweb.com/articles/use_cpd_management_software.php) [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

IRAM, *IRAM*, 2018 [en línea] <http://catalogo2.iram.org.ar/signven2/busciram01.aspx> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

OLVERA LOBO, María & otros, Nuevas tecnologías y didáctica de la traducción: innovación docente vía Internet, en *Revista de Enseñanza Universitaria* nro. 21, 2003, pp. 97-108 [en línea] <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art%206.pdf> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

PARINI, Alejandro, Reflexiones sobre el desarrollo de la carrera académica en el campo de las lenguas extranjeras y la traducción, en *Revista del CTPCBA* nro. 119, 2013, pp. 92-93 [en línea] <http://www.bibliotecact.com.ar/PDF/05526.pdf> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

QUISPE, Gabith & otro, *El estado de la tutoría en la formación académica universitaria*, Chimborazo, Ecuador: Prospectiva Universitaria, 2013 [en línea]

[https://www.researchgate.net/publication/320745238\\_El\\_estado\\_de\\_la\\_tutoria\\_en\\_la\\_formation\\_academica\\_universitaria](https://www.researchgate.net/publication/320745238_El_estado_de_la_tutoria_en_la_formation_academica_universitaria) [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

Repositorio digital UNC, *Traductología y neurocognición: cómo se organiza el sistema lingüístico del traductor*, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 2012 [en línea] <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2715> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

ROBLES, Romina, Acción tutorial y educación personalizada, en M. Bertella & otros, *El asesoramiento académico personalizado en la universidad*, Buenos Aires, Argentina, 2017 [en línea] <https://www.teseopress.com/asesoramientoacademicopersonalizado/chapter/23> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

Secretaría Académica y Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales, *Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado. Lineamientos para orientar la innovación curricular*, Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto, 2017 [en línea] <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/piime/lin-orientar-innovacion-curricular.pdf> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

Senado Argentina, *Número de expediente 2018/14*, Buenos Aires, Argentina: Honorable Senado de la Nación, 2018 [en línea] <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/comisiones/verExp/2018.14/S/PL> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

STEINER, Mara, La investigación académica: un desafío en constante movimiento, en *Publicaciones DC. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación nro. XXI*, 2013, pp. 177-179, Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo [en línea] [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_articulo=8902&id\\_libro=430](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=8902&id_libro=430) [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

STREAM Interactive (s.f.), *CPD Delivery and Recording software*, Auckland, Nueva Zelanda [en línea] <https://stream.net.nz/CPD/7165> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

Wikipedia, *Massive Open Online Course*, Wikipedia, 2018 [en línea] [https://es.wikipedia.org/wiki/Massive\\_Open\\_Online\\_Course](https://es.wikipedia.org/wiki/Massive_Open_Online_Course) [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

Wikipedia, *Open education*, Wikipedia, 2018 [en línea] [https://en.wikipedia.org/wiki/Open\\_education](https://en.wikipedia.org/wiki/Open_education) [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

Wikipedia, *OpenCourseWare*, Wikipedia, 2018 [en línea]  
<https://es.wikipedia.org/wiki/OpenCourseWare> [Consulta: 11 de noviembre de 2018]

Wikipedia, *Política lingüística*, 2018 [en línea]  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica\\_ling%C3%BC%C3%ADstica](https://es.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica_ling%C3%BC%C3%ADstica)  
[Consulta: 11 de noviembre de 2018]



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## ¿ES POSIBLE ENSEÑAR A DESENTRAÑAR EL SENTIDO?<sup>1</sup>

CARBONE, Andrea Valeria<sup>2</sup>

*“On doit exiger de moi que je cherche la vérité, mais non que je la trouve”*. D. Diderot

### 1. Introducción

Toda formación académica en traducción e interpretación suele incluir varios niveles de aprendizaje de lengua extranjera. En el caso de las carreras de Traducción e Interpretación en Inglés que se dictan en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas ‘Juan Ramón Fernández’, la formación cuenta con seis materias consecutivas y cuatrimestrales de Lengua Inglesa y una séptima asignatura destinada a cada una de las especializaciones de las tres carreras del Traductorado en Inglés, a saber, Lengua Inglesa Especializada en Traducción Científico-Técnica, Lengua Inglesa Especializada en Traducción Literaria y Audiovisual, y Lengua Inglesa Especializada para Interpretación.

El Plan de Estudios establece que “Las *lenguas inglesas* se proponen completar, profundizar y consolidar la adquisición de la lengua extranjera en todas sus dimensiones (fonológica, morfosintáctica, semántica, textual, pragmático-discursiva, paraverbal y no verbal, privilegiando especialmente la comprensión escrita y oral en distintos géneros

---

<sup>1</sup> II Congreso de Formación en Traducción e Interpretación. Universidad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Valeria Carbone es traductora, correctora y docente. Se graduó como Traductora Literaria y Técnico Científica en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” donde ejerce como docente de Lengua Inglesa en los departamentos de Traducción y Profesorado de primer a cuarto año. Obtuvo el título de correctora Internacional de Textos en Lengua Española en la Fundación Litterae y trabajó durante 8 años como correctora de traducciones para el Banco Mundial. También cuenta con una maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad de Aston. Se especializa en formación en Lengua Inglesa para traductores, el estudio de las relaciones léxicas textuales y aspectos cognitivos vinculados a la traducción.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

discursivos.” Los objetivos de estas asignaturas giran, fundamentalmente, en torno de la consolidación de la competencia lectora, el reconocimiento de las reglas sintácticas y gramaticales, la reexpresión del sentido proposicional y la familiaridad con diversos tipos textuales y géneros discursivos.

Todas estas habilidades, más otras más específicas de cada asignatura, privilegian, en última instancia, la búsqueda del sentido ya sea a nivel gramatical, léxico o textual. Esto se debe a que la formación en lengua extranjera para un futuro traductor o intérprete conlleva el objetivo ulterior de trasladar el texto fuente a la lengua meta. Y si bien Deslile sostiene que “el punto de partida y de llegada de la actividad traductora es lingüístico” (1980:41), cabe preguntarse ¿en qué consiste el proceso de traslación de un sistema lingüístico a otro? En este trabajo se postula que el enlace entre los puntos de partida y llegada que señala Deslile es un ejercicio cognitivo. Para demostrar esta concepción, se propone revisar el enfoque de la enseñanza en Lengua Inglesa a lo largo de toda la carrera de formación de traductores e intérpretes. Para ello, partiremos de los saberes más accesibles de la gramática estructural tradicional y la lexicografía para los primeros cursos de formación en lengua extranjera (Lengua Inglesa I, II, III y IV) hasta la incorporación de conocimientos algo más complejos que ofrecen la teoría del esquema, el *lexical priming* y el análisis de la metáfora para los cursos más avanzados (Lengua Inglesa V, VI y Lengua Inglesa Especializada). Este enfoque estructurado, en los cursos iniciales, y multidisciplinario, en los cursos superiores, permite desarrollar estrategias para traducir tanto el sentido estructural, como el léxico y el figurado que verdaderamente logran apartarse del componente lingüístico para privilegiar el nivel semántico como paso previo necesario al proceso lingüístico.

## 2. Los significados del sistema

Los contenidos mínimos de las asignaturas de Lengua Inglesa I a IV dan un lugar central al estudio de la diversidad formas verbales y de los sintagmas nominales, verbales, preposicionales y adverbiales. La gramática estructural tradicional ofrece un excelente punto de partida para el estudio de la lengua extranjera esta manera. En



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

primer lugar, esto se debe a que este enfoque recorre el sistema de la lengua prácticamente en su totalidad, pero además lo realiza de manera jerarquizada, lo que a su vez permite dar prioridad a la distinción entre estructuras o componentes principales y secundarios. En segundo lugar, la gramática estructural, si bien se centra en la organización del sistema, de ninguna manera desestima el componente semántico.

¿De qué manera se asocia la exégesis del sentido con el enfoque de la gramática tradicional? Existen numerosos ejemplos en los que la gramática estructural se aboca a la comprensión del significado de las estructuras. No obstante, es en el sintagma verbal donde esta disciplina ha estudiado con mayor profundidad sus múltiples sentidos, en particular, en cuanto la referencia temporal, el aspecto perfectivo o imperfectivo, la voz pasiva o activa y las perífrasis verbales. Es importante destacar que todas las elecciones en este nivel de estructura conllevan un significado particular asociado que constituye un componente semántico tanto como el significado de la opción léxica verbal de que se trate. Es decir, todo sintagma verbal engloba el significado léxico del verbo en cuestión y, a la vez, el significado de la forma particular del sintagma.

A continuación nos abocaremos al análisis semántico de un grupo de estructuras (verbales, preposicionales, nominales) que ejemplifica la manera en que la gramática estructural tradicional ofrece un marco eficaz para la enseñanza de Lengua Inglesa en los cursos inferiores de la formación de traductores e intérpretes.

### 2.1. El sintagma verbal

Un clásico en la enseñanza de lengua inglesa para traductores e intérpretes es el *Present Perfect* del inglés o Pretérito Perfecto Compuesto del español. Esta conjugación verbal transmite múltiples sentidos. Uno de ellos es el de *I have just seen her*. En este caso, el tiempo verbal indica que la acción es, sobre todo, reciente. ¿De qué sirve esta información? A la hora de traducir, en vez de una versión literal o muy pegada a la lengua fuente sería *La he visto recién*. Sin embargo, esta traducción algo alejada de una expresión natural en el español de Buenos Aires podría mejorar indudablemente si nos enfocáramos en que *have just seen* transmite específicamente el sentido de un hecho que



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ocurrió hace muy poco y que la forma verbal no tiene por qué reproducirse palabra por palabra si lo que traducimos es el sentido. En ese caso otra versión más natural, como *Acabo de verla*, logra desprenderse de las palabras que componen el texto en inglés al mismo tiempo que se acerca más al sentido.

Otro ejemplo tomado de la frase verbal es el del uso del *Present Continuous* del inglés o la perífrasis de gerundio de aspecto progresivo en español. En el ejemplo *Cars are getting smaller*, la combinación verbal *are getting* transmite esencialmente el sentido de un cambio paulatino e incremental (RAE 2010). De esta manera, la traducción literal *Los autos se están achicando* no solo puede dar lugar a un posible malentendido (¿Podría tratarse de un grupo de autos que se tornan pequeños delante de nuestros ojos?), ya que cuando algo está sucediendo para un hablante del español se trata del momento del habla y no de una acción que se prolonga en el tiempo a modo de ‘tendencia’ ‘proclividad’ o ‘propensión’. Ya que es este el sentido que debemos traducir, una traducción más apropiada sería *Los autos están viniendo/vienen/son cada vez más chicos*.

## 2.2. Conectores y conjunciones

La gramática tradicional también se ocupa de una serie de palabras llamadas conectores y conjunciones que pueden funcionar de manera independiente o introduciendo oraciones subordinadas. Existen dos conectores que suelen dar lugar a errores de traducción. Este es el caso de *To be sure* y *For all*. En los ejemplos *To be sure, I like her* y *For all their doing, she was grateful*, suelen dar lugar a traducciones erróneas como *Para que te quede claro, me gusta esa chica* y *Por toda su ayuda, estaba agradecida*. El error consiste en desconocer el valor semántico de estos conectores. *To be sure* es un enfatizador que equivale a un *sin lugar a dudas* (o *indeed*, que significa ‘ciertamente’), y *for all* es una frase concesiva que significa ‘a pesar de’ (igual que *despite*, que también significa ‘a pesar de’). El aporte de la gramática tradicional en este caso es, simplemente, el de incluir estas construcciones en el sistema de conectores y conjunciones asociados por su significado. Su simple inclusión con otros similares



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

agrupados por sentido (como es el caso de *indeed* y *despite*, que suelen ser más conocidos por tener mayor frecuencia de uso) ayuda a evitar la confusión y, principalmente, ayudar a su reconocimiento.

### 2.3 Clases de palabras

Otro caso en el que la gramática tradicional puede ser de gran ayuda es en el reconocimiento de las clases de palabras. Hay ocasiones en las que en inglés una misma palabra puede tener diferentes funciones. Esto es frecuente con las palabras terminadas en *-ing*, que pueden ser un gerundio, un sustantivo e incluso un adjetivo. No obstante, por lo general, esta terminación se asocia directamente con la forma del gerundio en español, de manera que puede creerse a priori que *singing* significa ‘cantando’. Pero ¿qué diríamos del título de este artículo *Shame is fleeting* (The New York Times 2009)? La combinación *is fleeting* pareciera indicar que estamos ante otro caso del *Present Continuous* del inglés o la perífrasis de gerundio de aspecto progresivo en español y una traducción literal invitaría a pensar que se trata de ‘algo está pasando’. El problema es que *fleet* no es un verbo al que se le agregó la terminación *-ing* para crear el sintagma verbal, sino que *fleeting* es un adjetivo, que significa ‘pasajero’. La estructura *is + -ing* no siempre remite entonces a una perífrasis sino que, en este caso, el verbo es solo *is*, y *fleeting* es un adjetivo. Entonces el significado del título es ‘La vergüenza es pasajera’.

Algo similar ocurre con la palabra *barring* en inglés. En este caso, la confusión es aún mayor porque sí existe el verbo *to bar* y su gerundio *barring*. Sin embargo, en *Barring further external shocks, the region is now well-positioned to enter a path of fast and sustained development*, *barring* no es un verbo en forma de gerundio cuyo significado es ‘bloquear’ u ‘obstaculizar’. No se trata de *Tras bloquear el paso a mayores conmociones externas, la región está ahora bien posicionada para ingresar a una senda de desarrollo rápido y sostenido*. En este caso *barring* es nada más ni nada menos que una preposición hecha y derecha que significa ‘a menos que’. La traducción debió haber sido *A menos que se produzcan otras conmociones en otros países, la región está ahora bien posicionada para ingresar en una senda de desarrollo rápido y sostenido*.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

#### 2.4. El sintagma nominal

La gramática tradicional también ofrece estrategias de análisis para el sintagma nominal, en particular cuando se trata de una frase nominal integrada por dos sustantivos. Tal es el caso de combinaciones como *milk chocolate* and *chocolate milk*. La utilidad de un análisis tradicional es que nos indica que el primer sustantivo funciona como modificador del segundo, de modo que en el primer caso estoy hablando de ‘chocolate (hecho) con leche’ y en el segundo, de ‘leche chocolatada’. No obstante, existen casos en los que aunque sepamos que el primer sustantivo es un modificador del segundo sustantivo, esta información no es del todo suficiente para comprender el sentido. Es decir que es necesario conocer la realidad en la que existen estas dos posibilidades para poder concebir el concepto en español.

En este grupo también se encuentran sintagmas nominales como *champagne socialist*, *gunboat diplomacy*, *checkbook journalism* y *budget meal*. Si bien la regla gramatical indica que *champagne*, *gunboat*, *checkbook* y *budget* son adjetivos, pareciera que hace falta reponer información adicional para entender cabalmente estas frases. Por fortuna, los diccionarios en inglés recogen todas estas combinaciones y ofrecen una explicación clara. No obstante, los sintagmas nominales de este tipo tienen una altísima frecuencia en inglés y, fundamentalmente, son la estructura preferida para la creación de nuevos sentidos de manera que no siempre los diccionarios pueden estar actualizados y recoger todos los usos nuevos. Tal es el caso de *shopwindow democracy*, *friend zone*, *elimination catchphrase* o *placeholder president*. Para resolver el sentido de estas frases nominales, es necesario recurrir a un proceso mucho más complejo que el de comprender el significado de *shop-window*, *friend*, *elimination* o *placeholder*. En estos casos, es necesario recurrir no solo a la comprensión de los términos en cuestión sino nuevamente identificar el concepto al que aluden que, de no poder asociarse con una realidad tangible, probablemente escapen al entendimiento del traductor o del intérprete. Más complejo aún es el caso de las combinaciones que superan los dos sustantivos como *forest tenure reforms* (reformas de los regímenes de tenencia de los bosques),



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*human capital development investment* (inversiones para el desarrollo en capital humano) o *road accident research centre* (centro de investigación sobre accidentes en la vía pública). ¿Cómo saber qué sustantivo modifica a qué otro sustantivo? Queda claro por estos ejemplos que no existe una regla que pueda aplicarse a todos los casos. A veces, cuando hay cuatro sustantivos, el primero modifica al último y, luego, los dos que están en el medio, juntos modifican al último. En otras ocasiones los sintagmas se descomponen de dos en dos y otras de uno en uno. Pero ¿qué criterio guía esa explicación si no hay norma?

Pareciera que la gramática tradicional aquí no logra dar una respuesta clara que oriente el sentido. En los ejemplos del párrafo anterior, queda claro que si bien la función gramatical adjetiva de los sustantivos que modifican a otro sustantivo es clara, lo que sí no se puede explicar es cómo se resuelve el sentido ni cómo se jerarquiza la descomposición cuando el sintagma incluye más de dos sustantivos. Para responder esta pregunta deberemos recorrer un camino que, de a poco, comienza a apartarse de las palabras como entidades unívocas.

### 3. El significado de las palabras

La disciplina que más se ha ocupado del sentido de las palabras es la Lexicografía. Si bien esta especialidad se estudia poco, o más bien nada, en las materias de Lengua Inglesa, está claro que el producto final que ofrece es de uso corriente a la hora de aclarar el sentido de las palabras. En este sentido, los principios que guían la definición de las voces que figuran en el diccionario deberían también aprenderse en los cursos inferiores de Lengua Inglesa.

Según la Lexicografía tradicional hay tres tipos de definiciones: la perifrástica, la sinonímica y la impropia o explicativa. La definición perifrástica está encabezada por un hiperónimo del término definido seguida por una serie de especificaciones semánticas. Esta es la clásica definición aristotélica que consta de un término que delimita el género próximo y va seguida de un grupo de características particulares que delinean la diferencia específica del término en cuestión. Suele utilizarse en la



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

definición de sustantivos y verbos. La definición sinonímica, que con frecuencia se utiliza en la definición de adjetivos, proporciona palabras de significado similar. Por último, la definición impropia o explicativa, que suele utilizarse para la definición de preposiciones, conjunciones, interjecciones y demás palabras gramaticales, es la que explica el uso o la función de la palabra.

A modo de ejemplo, trabajaremos con el significado de *strong* en *strong democracies*. El diccionario Merriam-Webster (2018) ofrece dieciocho acepciones. Ninguna de las acepciones tiene como ejemplo la combinación *strong democracy*. Sin embargo, una de ellas (12 b) parece acercarse a la idea y versa ‘well established, firmly fixed, not easily altered or eradicated’, o ‘consolidada, afianzada, difícil de alterar o erradicar’. Este parece ser un sentido que verbaliza un tipo de democracia que, por ser ‘fuerte’, no puede ser derrocada ni dar por terminada. Si bien esta definición parece acomodarse sin obstáculos al sentido de *democracia*, qué impide que otras acepciones puedan ser igual de aplicables. La definición 2 a dice ‘able to bear or endure: robust, rugged’ o capaz de tolerar o aguantar: robusto, resistente. Esta definición está acompañada de los ejemplos *strong runner* o corredor tenaz y *strong health* o salud férrea o robusta. La definición 4 a dice ‘having great resources of wealth’ o que posee grandes riquezas. Los ejemplos son *strong bank* y *strong economy*, en los que *strong* podría equivaler a *estable* o *sólido*. La definición 5 a dice ‘striking or superior of its kind’ y los ejemplos son *strong resemblance* y *strong picture* y la traducción podría ser *conspicuo* o *sobresaliente*, *excelente*, *superlativo*. Si bien las otras acepciones se alejan más de la combinación *strong democracy*, naturalmente muchas se acercan sorpresivamente pero todas destacan un componente particular del significado de *strong* que resulta más apropiado según los sustantivos con los que se usa.

La pregunta ineludible es ¿cómo saber cuál es la acepción correcta? Y esto no es todo. Este apartado comenzó con la explicación de los principios de trabajo de la lexicografía tradicional, pero ¿qué dicen los lexicógrafos contemporáneos? Veamos qué opinan dos renombrados lexicógrafos: Sue Atkins, expresidenta de la Asociación Europea de Lexicografía, dijo en el taller ‘El Futuro de la Lexicografía’ de 1994 ‘No creo en el



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

significado de las palabras' (citada por Kilgarriff 2008), y Patrick Hanks, editor entre 1990 y 2000 de los diccionarios actuales del inglés en Oxford University Press, titula el capítulo 3 de su libro *Lexical Analysis* (2013) 'Do Word Meanings Exist?' (¿Existe el significado de las palabras?). Aquí señala que 'resulta conveniente hablar de los significados de las palabras en el diccionario, pero en sentido estricto no lo son' (p. 73). Por su parte, Kilgarriff (2008 p. 151) sostiene que luego de estudiar el concepto *word sense* o el significado de las palabras, 'it was not found to be sufficiently well-defined to be a workable unit of meaning', es decir el concepto *significado de las palabras* no puede delimitarse de manera precisa como para considerárselo una unidad de sentido de utilidad práctica. En términos más modestos, sostener que las palabras tienen sentido no es viable.

#### 4. Los sentidos figurados

Hasta aquí hemos visto que es posible valerse de conocimientos lingüísticos tradicionales que mucho ayudan a la tarea de traducir. Pero en el primer apartado de este trabajo, cuando nos encontramos con frases nominales compuestas solo por sustantivos, la gramática tradicional solo pudo informarnos que el sustantivo que precede al último es un adjetivo, sin por un momento dar alguna pista en cuanto al sentido. En el caso de más de dos sustantivos, la gramática tradicional no ofrece estrategia alguna para indicar qué sustantivo funciona como modificador ni qué frase sustantiva funciona como modificadora. En el segundo apartado, logramos algunos progresos con el uso del diccionario hasta que nuevamente nos topamos con la incertidumbre del sentido sumada a la idea controvertida de que las palabras, según la Lexicografía contemporánea, no tienen sentido.

Antes de caer en la desesperación, podemos ver si existen otros enfoques dentro de la misma lingüística, menos estructurados y más alineados con la percepción de los lexicógrafos contemporáneos, también lingüistas ellos (y deseosos de mantener su trabajo), de que el sentido de las palabras es más bien impreciso, dinámico y probabilístico (Hanks 2013). Para ello, deberemos apartarnos de la lingüística



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

tradicional y acercarnos a concepciones mentalistas o cognitivas. Estas vertientes se alimentan de conceptos tomados de la psicología, y estudian el sentido en tanto imagen o representación mental.

En lo que se refiere a la utilización de estos saberes para la enseñanza de Lengua Inglesa, en principio, resultan de gran utilidad a la hora de transmitir el sentido del lenguaje figurado, pero como veremos hacia el final de este apartado, tienen un alcance tan amplio que su tratamiento puede aplicarse a la totalidad de la formación en lengua extranjera.

#### 4.1. La teoría del esquema

La teoría del esquema (Bartlett 1932 pp. 200-201) fue concebida en torno del estudio de la memoria como ‘una organización de reacciones pasadas, o experiencias pasadas, que operan en cualquier respuesta’. La lingüística moderna utiliza el concepto de esquema como una representación mental de situaciones típicas (Cook 1994). El concepto simplificado de la teoría del esquema es que los esquemas remiten a estructuras de pensamiento organizadas en torno de situaciones que se pueden consultar en el momento necesitado. Por tomar un ejemplo aquí citado, cuando hablamos de *strong democracies* o democracias consolidadas tenemos una representación mental de qué significa que una democracia esté consolidada y lo podemos asociar principalmente con gobiernos democráticos duraderos por contraposición, en general, a democracias interrumpidas por dictaduras, un concepto recurrente para todo hablante de la lengua española. También remite a traspasos de gobierno sin inestabilidad ni pérdida de las libertades individuales.

Es importante señalar que sin esta representación mental, las meras palabras *democracia* y *consolidada* no tendrían sentido. Quiere decir que es esta estructura mental donde los conceptos se organizan permite concebir el sentido de las palabras. Así, por ejemplo, en el caso de *elimination catchphrase* mencionado en el apartado de sintagmas nominales



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

es posible concebir que remite a los programas de televisión que constan de varios episodios en los que hay participantes que concursan por un premio. También es necesario saber que en cada episodio varios participantes son eliminados y, a modo de despedida, el conductor les anuncia que han sido descalificados con una frase, que intenta ser memorable y que les indica que deben retirarse de la competencia. Entre ellas, podemos señalar *Pick up your knives and leave* o Junta tus cuchillos y retírate, y *You're fired!* o ¡Estás despedido! Desconocer esta información esquemática equivale a desconocer el concepto al que aluden las palabras.

#### 4.2. *Lexical Priming*

La noción de *lexical priming* (Hoey 2005) sostiene que cada uso que encontramos de una palabra genera un registro de esa experiencia y que todo lo que sabemos acerca de una palabra es el resultado de todas las veces en la que la hemos visto. Por eso cada vez que utilizamos el concepto de *democracia* también consideramos el de *dictadura*. De la misma manera, *chocolate* evoca la idea de *chocolate con leche*, *chocolate amargo* e incluso *leche chocolatada*. Veamos otros casos en los que el efecto de *lexical priming* puede interferir en la traducción.

HE WAS brighter than they were. He had eight O-levels, where they mustered hardly any between them. He was richer: in 1961 he earned £2.50 a week as a trainee accountant in Liverpool, enough to have saved up for a second-hand van, while they had to scrape the fare for the 81 bus across town, lugging their guitars up to the top deck. In certain lights, with enough Brylcreem on his hair and enough tight black leather on his limbs, he was as handsome as they were too, like a young Tom Courtenay. Handsome enough to get Mona, his vivacious landlady and the mother of his friend Pete Best, who played drums for them, into bed and into the club, while the others still behaved like virgins.

(*The Economist*, 2008) (El subrayado es mío.)

On the other hand, almost any girl, specifically one with a full head of hair, would help you stave off this creeping sense of mortality. You remember the Bolivian Marching



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Powder and realize you're not down yet. No way, José. First you have to get rid of this bald girl. (*Bright Lights, Big City*, Jay McInerney, 1984) (El subrayado es mío.)

Las palabras que han sido afectadas por *priming* están subrayadas en ambos textos. El primer texto, se trata de una nota a propósito del fallecimiento de Neil Aspinall, mánager de los Beatles, en la que se narran sus primeros años junto a los famosos cantautores. La palabra *club* confunde al lector español dado que por el contexto de la narración es probable que interprete que se trate de una abreviación de *nightclub* o discoteca. El *priming*, también conocido con el nombre de 'preparación', aunque 'condicionamiento' pareciera más apropiado, no solo es generado por el ámbito musical del que se está hablando sino también por el uso del verbo y la preposición en *to get ... into the club* que refuerzan la idea espacial y condicionan aún más a pensar que *club* es una discoteca. A pesar ello, el sentido es otro completamente diferente. Se trata en realidad de la frase idiomática, elíptica en este caso, *in the pudding club*, que significa 'embarazada'. Pareciera que concebir *club* como discoteca tiene mucho más sentido lógico con el contexto semántico, pero no en el estructural, pues resulta difícil imaginar que una traducción como 'Neil era bastante bien parecido, tanto que le fue suficiente como para llevarse a Mona, la mamá de Pete Best, a la cama y a la discoteca' pueda tener algún sentido. En contraposición, la idea de que 'se la llevó a la cama y la embarazó' cobra mucho más sentido lógico.

El otro ejemplo, tomado de la novela *Bright Lights, Big City* de Jay McInerney, se trata de un joven que ha estado varias horas en una discoteca y ya ha consumido *Bolivian Marching Powder*, o cocaína. De pronto se da cuenta de que *you're not down yet*. La palabra *down* remite a depresión, concepto condicionado por la temática de las drogas. La presencia del verbo copulativo 'ser' condiciona aún más la idea de encontrarse en un estado que se puede describir mediante un adjetivo. La tentación de pensar que el texto puede traducirse como 'todavía no estás deprimido' está claramente condicionada por el contexto léxico, gramatical y cultural. Pero nada más alejado de lo que dice el texto y, nuevamente, el sentido real de la frase *not to be down on* en este contexto es claramente



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

más apropiado ya que significa ‘todavía tenés cocaína’ o ‘no se te acabó la cocaína’. Por eso el joven se acuerda del *Bolivian Marching Powder*, y por eso tiene que deshacerse de la joven (que le habla sin parar como indicaba el párrafo anterior al citado aquí). Otro detalle no menor, es que en la década de los años 90, cuando se escribió esta novela, no se aspiraba cocaína en público y, por lo tanto, el narrador quiere deshacerse de la joven para poder ir al baño. Este esquema contrasta probablemente con el actual en el que el consumo de drogas en público en ciertos lugares no es inusual.

Resulta interesante ver cómo tanto los esquemas o estructuras de pensamiento, y los condicionamientos o *primings* pueden afectar la comprensión de un texto. Aquí también es importante destacar que los usuarios de una lengua están siempre altamente predispuestos a encontrar la coherencia de un texto (Thompson 1996, Aitchison 2012) que está condicionada por los esquemas mentales de los que dispone cada hablante y los condicionamientos léxicos. Estos tres factores que deberían facilitar la comprensión se vuelven en contra cuando se trata de la lengua extranjera y las limitaciones de exposición que ella supone.

#### 4.3. El análisis de la metáfora

Por lo general, el lenguaje figurado o metafórico junto con las frases idiomáticas ocupan un lugar importante en la enseñanza de Lengua Inglesa. En primer lugar, esto se debe a que en inglés abundan los usos de este tipo y los que explotan los juegos de palabras. En segundo lugar, si bien muchos usos metafóricos están estandarizados en los diccionarios, no siempre se encuentra una referencia para resolver la cuestión del sentido de una frase o palabra con uso figurado.

De todas maneras, la enseñanza del lenguaje figurado en la formación académica de traductores e intérpretes suele restringirse a la identificación de frases idiomáticas frecuentes cuando, en realidad, como sostienen Lakoff y Johnson (2003) todo el sistema conceptual tiene una naturaleza metafórica. Entonces, si bien resulta necesario que la instrucción tenga en cuenta los juegos idiomáticos canonizados, parece más importante



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

aún contar con una estrategia que permita analizar el lenguaje figurado porque, nuevamente, la cuestión siempre será su traducción y no su reconocimiento.

En este sentido, Leech (1969 p. 151), a partir de Richards (1965 pp. 96-97), propone analizar tres elementos de la metáfora: el tenor (*tenor*) o aquello de lo que se está hablando, el vehículo (*vehicle*) o la imagen utilizada para representar el tenor, y el fundamento (*ground*) o aquello que motiva la comparación. Por ejemplo, en el caso anterior de *She is in the pudding club*, *she* es el tenor, *in the pudding club* el vehículo. El fundamento o la motivación para la analogía o similitud, o aquello que genera la superposición de ideas (*mapping*) proviene de imaginar a la panza de la mujer donde se desarrolla el embrión que va creciendo durante la gestación como un ‘horno’ (=panza) donde se ‘cocina’ (=desarrolla) un ‘budín’ (=embrión) que ‘leva’ (=crece). Esta triangulación del lenguaje metafórico que lo descompone en tres constituyentes resulta de gran utilidad a la hora de interpretar el sentido del lenguaje figurado. Es importante destacar que a los fines de la traducción resulta fundamental no solo tener en claro el tenor y el vehículo sino principalmente la motivación para establecer la comparación entre dos entidades que, por lo general, son disímiles. En cuanto a la traducción, pareciera que no se usan expresiones tan simpáticas para aludir a una mujer embarazada en español, de manera que en el texto sobre Neil Aspinall habría que posiblemente perder el juego de palabras de *get into bed and into the club* para conservar el sentido principal que es que ‘la embarazó’.

Este simple ejercicio que proponen los estudiosos de la metáfora en la que se la descompone en tres elementos tiene importantes consecuencias ya que poder establecer la motivación, o a partir de qué noción se justifica una expresión figurada en lugar de otra más referencial o literal, permite nuevamente acercarse al sentido. Para ello, examinaremos en el próximo apartado cuál es el procedimiento por el cual se llega a encontrar el fundamento o motivación de las expresiones figuradas.

#### 4.4. La analogía



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En el apartado anterior, para analizar el lenguaje metafórico, se propuso una estrategia de ‘descomposición’ en tres categorías: la que se propone como punto de partida (tenor), la que representa la imagen (vehículo) y la motivación (fundamento). Destacamos también que esta descomposición en los tres componentes no se limita al análisis de frases idiomáticas estandarizadas sino permite desmenuzar el significado de todos los sentidos figurados. Por ejemplo, en el caso anterior de *strong democracies* el sentido literal de fuerza física (tenor) se utiliza como punto de partida para aludir a una fuerza simbólica (vehículo) que remite a la eficacia para resistir los embates de la vida política de las naciones (fundamento). Lo mismo puede decirse de otros ejemplos citados en este trabajo, incluso en el caso del uso de la perífrasis de gerundio de aspecto progresivo de *are getting* o están viniendo, en el que a través del aspecto progresivo se alude a una repetición prolongada en el tiempo que comenzó hace poco tiempo y que por ello evoca una tendencia reciente. El factor común en todos los casos es la relación de semejanza que se establece entre dos entidades: una que ofrece el punto de partida y la otra que permite una nueva conceptualización. Entonces, la relación que permite comprender que A es como B es la analogía. Al igual que para Lakoff y Johnson todos los sentidos tienen un alto componente que no es literal sino figurado, para Hofstadter (2001) todo lenguaje metafórico está basado precisamente en la relación de analogía; es decir, puedo concebir que dos entidades A y B a pesar de ser disímiles tienen cierta cualidad C en común que me permite entender el parecido entre A y B.

Hasta aquí pareciera que la tarea de desentrañar el sentido se podría reducir a este simple proceso de la búsqueda de analogías o similitudes. Siguiendo el estudio del lenguaje metafórico, bastaría con identificar aquello de lo que estamos hablando, aquello con lo que lo comparamos y establecer qué tienen estas dos entidades en común. Sin embargo, identificar el preciso punto de similitud entre dos entidades puede no ser tan sencillo. De hecho, solo en el caso de *strong democracies* el diccionario ofrece dieciocho posibilidades de interpretación, sin contar las otras que pudieran surgir del contexto mismo. Si bien es cierto que podemos descartar muchas de las acepciones, algunas de ellas bien podrían describir a una democracia, como por ejemplo la acepción



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

de ‘excelente’, ‘superior’, y también la de ‘rica’ o ‘rebosante’. Es aquí donde se realiza el verdadero análisis de sentido que consiste en evaluar las posibilidades de interpretación y elegir la más apropiada.

Discriminar las posibles interpretaciones y dar con la más justificada puede no ser tan sencillo. No obstante, es precisamente en este punto, es decir en el que se identifica la motivación de la analogía, donde se encuentra la respuesta al significado del sentido figurado y este es el ejercicio cognitivo que se debe fomentar en la interpretación no solo de las frases visiblemente idiomáticas y metafóricas sino en otras que se suponen metafóricas pero sí poseen un alto componente simbólico.

## 5. Conclusión

En este trabajo, hemos realizado un doble recorrido. Por un lado, tuvimos en cuenta la progresión en la especificidad de la enseñanza de Lengua Inglesa para traductores e intérpretes y priorizamos una focalización en cuestiones estructurales y formales en torno de los saberes de la gramática y la lexicografía tradicionales en los cursos iniciales, para luego introducir conceptos cognitivos provenientes de la psicología y la ciencia cognitiva en los cursos superiores a través de la teoría del esquema, el *lexical priming*, los tres componentes de la metáfora y la analogía. Por otro lado, aunque también en el marco de la enseñanza de Lengua Inglesa para traductores e intérpretes, propusimos un enfoque centrado en el sentido tal como se concibe en el plano de la cognición y que parte de la noción que lenguaje y pensamiento son indivisibles.

Tal como sostiene Geeraerts (2010 p. 11) el significado léxico se correlaciona con una representación mental que a su vez está directamente asociada con la función general del pensamiento. En este sentido, además, los hablantes presumen en forma tácita que cada acto de comunicación implica una intención de comunicar un mensaje inteligible y, por lo tanto, buscan explicar el sentido que sea compatible con el texto de que se trate (Cruse p. 120). Es por ello que para Lakoff y Johnson es un error concebir que la metáfora solo tiene que ver con una manera de expresarse y no con la conceptualización y el razonamiento y, en la misma línea, Fauconnier (1994) sostiene que el lenguaje no



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

conlleva el significado sino que lo guía. Todas estas posturas aluden a la íntima relación entre el significado y el lenguaje. Entender el lenguaje significa hacerlo en función de nuestro conocimiento del mundo. Y este es fundamentalmente el ejercicio cognitivo que es necesario en la formación de traductores e intérpretes de inglés-español.

En definitiva, abogamos por una formación en lengua inglesa que en primer lugar cubra el espectro del sistema en su sentido más amplio y sin desplazar el valor semántico de la estructura y, al mismo tiempo, sostenemos que la instrucción en el campo léxico debe estar guiada por los procesos cognitivos que se transmiten a través de las opciones léxicas y conllevan la construcción del sentido.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## Bibliografía

AITCHISON, Jean, *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon* (4.<sup>ta</sup> ed.), Oxford, Wiley-Blackwell, 2008.

BARTLETT, Frederic, *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1932.

COOK, Guy, *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

CRUSE, Alan, *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

DELISLE, Jean, *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Cahiers de Traductologie 2, Ottawa, University of Ottawa Press, 1980.

GEERAERTS, Dirk, *Theories of Lexical Semantics*, Oxford, Oxford University Press, 2010.

FAUCONNIER, Gilles, *Mental Spaces*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

HANKS, Patrick, "Do Word Meanings Exist?", en FONTENELLE, Thierry (ed.), *Practical Lexicography. A Reader*, Oxford, Oxford University Press, 2008, pp. 125-134.

———, *Lexical Analysis*, Cambridge, The MIT Press, 2013.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

HOEY, Michael, *Lexical Priming. A new theory of words and language*, Nueva York, Routledge, 2005.

HOFSTADTER, Douglas, “Analogy as the Core of Cognition”, en GENTNER, Dedre *et al.* (eds.), *The Analogical Mind. Perspectives from Cognitive Science*, Cambridge, The MIT Press, 2001, pp. 499-538.

—, “Analogy as the Core of Cognition”, Stanford Presidential Lecture, 2006, Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=n8m7lFQ3njk> .

KILGARRIFF, Adam, “I Don’t Believe in Word Senses”, en FONTENELLE, Thierry (ed.), *Practical Lexicography. A Reader*, Oxford, Oxford University Press, 2008, pp. 135-152.

LAKOFF, George y JOHNSON, Mark, *Metaphors We Live By*, Chicago, The University of Chicago Press, 2003.

LEECH, Geoffrey, *A Linguistic Guide to English Poetry*, Londres, Longmans, 1969.

MCINERNEY, Jay, *Bright Lights, Big City*, Nueva York, Vintage Contemporaries, 1984.

*Merriam-Webster Unabridged*. Disponible en <http://unabridged.merriam-webster.com/unabridged/strong> [Consulta: 12 de noviembre de 2018].

Real Academia Española, *Nueva gramática de la lengua Española*, Buenos Aires, Grupo Editorial Planeta, 2010.

Real Academia Española, “Advertencias para el uso del diccionario”, *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> edición), Madrid, Espasa Calpe, 2001.

Real Academia Española, “Advertencias para el uso del diccionario”, *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> edición), Madrid, Espasa Calpe, 2001.

RICHARDS, Ivor Armstrong, *The Philosophy of Rhetoric*, Oxford, Oxford University Press, 1965.

*The Economist*, “Neil Aspinall”, Londres, 5 de abril de 2008.

*The New York Times*, “Shame is Fleeting”, Nueva York, 22 de abril de 2009.

THOMPSON, Geoff, *Introducing Functional Grammar*, Londres, Arnold, 1996.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## INNOVACIÓN TRANSFORMADORA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA

COSTANZO, María José y

ZAUSI, Erika

La evidente obsolescencia de la educación nos ha llevado a una verdadera crisis. El propósito de su encuadre ha caducado en tanto se sigue un modelo generado en el siglo XVIII que se corresponde con una lógica cerrada, de control y disciplinadora. Nos seguimos preguntando por qué nuestros alumnos no leen, no razonan, trasladando esta carga hacia otro lugar, sin reflexionar sobre la posible inadecuación de nuestra escuela, de nuestras prácticas. Somos docentes siglo XX capacitando a estudiantes siglo XXI. Como formadores tenemos la urgente responsabilidad de no mirar para un costado y actuar de cara al avance vertiginoso de las necesidades de esta época. Y esto no escapa a la realidad de nuestras aulas de traducción.

El tema inevitable, si de docentes e instituciones educativas se trata, es la inclusión genuina de las tecnologías de la información para la promoción de la educación en la enseñanza y el aprendizaje. Esto es, utilizar las TIC de manera significativa y situada. La tecnología no solo sirve para que todo sea más atractivo y accesible; nos interpela a resignificar la totalidad de nuestras prácticas. Lejos de temerle, debemos apropiarnos de ella para poder generar propuestas pedagógicas con sentido. La tecnología educativa necesita de nosotros, los docentes. No viene a reemplazarnos, viene a acompañarnos, a enseñarnos, a permitirnos crecer y expandirnos.

### 1. Introducción

La educación se encuentra atravesando un momento de crisis, aquí y en el mundo, en todos los niveles educativos. Una crisis que afecta a docentes, estudiantes e instituciones, que cuestiona la eficacia de los modelos tradicionales en un siglo XXI totalmente impregnado de avance tecnológico y globalización. Una crisis vinculada a



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

los paradigmas que emergen de las nuevas formas de comunicación, participación y autogestión del conocimiento.

Se produce una divergencia de época (Sibilia, 2012) entre el dispositivo escuela y el sujeto alumno. Una obsolescencia que trata de remendar la falta de sintonía con la contemporaneidad utilizando herramientas como la tecnología de forma básica y parcial; que se sustenta en los pilares de la tradición y que no se cuestiona a sí misma, sino que pone el foco del problema en el alumno, sujeto perteneciente a una nueva generación: los nativos digitales (Prensky, 2011).

El propósito del encuadre de la educación ha caducado en tanto se sigue un modelo que responde a una necesidad histórica específica y que se mantiene en la actualidad a fuerza de tradición y clasicismo.

Cuenta Howard Gardner en su libro *Five Minds for the Future* (2007) que hace unos veinte años tuvo una conversación que, en nuestra opinión, ilustra esta idea con mucha claridad. Había observado una clase de Psicología en una universidad de China. Allí, los estudiantes recitaban uno por uno las siete leyes de la memoria humana. Le pareció una completa pérdida de tiempo. Con la ayuda de un intérprete, habló con la profesora sobre las ventajas y desventajas de diversas estrategias pedagógicas. Al cabo de diez minutos, ella terminó la conversación diciendo que lo habían hecho de esa manera por tanto tiempo que estaban seguros de que estaba bien.

La escuela, en sus inicios, fue un aparato que se construyó con un objetivo específico: evitar la barbarie mediante la disciplina. Tal como expresaba el filósofo Immanuel Kant en su obra *Sobre pedagogía de fines del siglo XVIII*:

La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Así, por ejemplo, se envía al principio a los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarlos a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos. (Kant, 2009. p. 28)

La escuela, entonces, surge para inculcar al sujeto, desde niño, el respeto a la ley y a lo que se debe hacer de modo que ante un exabrupto o ante el instinto a desviarse de la norma, éste responda de un modo previsto, dentro de los límites impuestos y acorde a lo que se espera de él. Más adelante, este dispositivo toma una estructura muy particular dentro de lo que Foucault denomina sociedad disciplinaria, en la que las instituciones



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

incorporan un sistema de observancia y control en su disposición, sus procedimientos y formas de ejecución (la prisión, el hospital, la escuela). Puntualmente, con respecto a la escuela nos dice que “la clase se torna homogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro” (Foucault, 1976, pp. 135). Explica también de qué manera el rango comienza a definir la forma de distribución y que se atribuye según una tarea, prueba, por semana, mes y año; se aplica una distribución física en hileras, aulas, se materializa el tiempo en cronogramas, etc. Se agrupa a los alumnos por edad, por materias enseñadas de manera sucesiva y por orden de dificultad. Así, los alumnos van ocupando, dada su edad, conducta, adelantos, una serie de casillas que pueden ser ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, o no, que representan la distribución de los valores o de los méritos dentro de una clase.

Paradójicamente, Howard Gardner (2007), entiende que uno de los tipos de mente que debemos formar para el futuro es la disciplinada y explica que una disciplina constituye un modo diferente de pensar acerca del mundo. Los científicos observan; elaboran clasificaciones, teorías y conceptos tentativos; diseñan experimentos para comprobar estas hipótesis; las revisan a la luz de sus hallazgos; y vuelven, con nueva información, a realizar más observaciones, rehacer clasificaciones e idear experimentos. Quienes razonan científicamente son conscientes de lo difícil que es dilucidar la causa; no confunden correlación (A sucede antes que B) con causalidad (A causó B); y saben que todo consenso científico puede ser refutado, ya sea en forma gradual o repentina, ante la aparición de un nuevo hallazgo o de un paradigma teórico revolucionario. Además, explica la necesidad de que los individuos dominen una disciplina y la define como la que ha logrado dominar por lo menos un modo de pensar, es decir, una forma particular de cognición que caracteriza a una disciplina académica, arte o profesión específicos. Estudios de investigación confirman que lleva hasta diez años dominar una disciplina. La mente disciplinada también sabe trabajar de manera continua para mejorar destreza y comprensión, está altamente disciplinada. Y concluye acertadamente en que “*Without at least one discipline under his belt, the individual is destined to march to someone else's tune*”.<sup>1</sup> (Gardner, 2007, posición 77).

---

<sup>1</sup> Sin por lo menos una disciplina en su haber, una persona está destinada a marchar al ritmo de otro. (Traducción de las autoras)



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Las citas no son casuales. Nos invitan a pensar, por un lado, en lo atemporal y fuera de sentido de una escuela que tres siglos más tarde continúa aplicando las mismas estructuras y la misma metodología, y por el otro, en toda la investigación educativa moderna que nos interpela como docentes a observar a nuestros estudiantes, analizar y revisar nuestras prácticas, y por qué no, a cuestionar la incongruencia que existe de algún modo, en las instituciones. Podemos verlo claramente en las aulas de la universidad –los invitamos a que lo piensen por un momento– donde en muchos casos aún se dicta una clase mayormente expositiva, en la que los alumnos se limitan a oír las lecciones del profesor y tomar apuntes. ¡Hasta contamos con enormes aulas con amplios pizarrones y una gran tarima con escritorio señorial en la que el profesor queda ubicado en un lugar de supremacía total! Usamos un sistema de calificación con una nota numérica que indica un rango, creando una imagen del sujeto a partir de su orden de mérito en lugar de considerar a la persona en su totalidad. Seguimos aplicando conceptos pedagógicos, métodos y una didáctica de enseñanza con un sesgo totalmente ajeno a los tiempos que corren, a nuestros nuevos alumnos.

En Pulgarcita, Serres nos invita a pensar en el alumno de hoy:

“Estos niños, pues, habitan lo virtual. Las ciencias cognitivas muestran que el uso de la red, la lectura de mensajes o el hecho de escribirlos con el pulgar, la consulta de Wikipedia o de Facebook no excitan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la pizarra o del cuaderno. Pueden manipular diversas informaciones al mismo tiempo. No conocen, ni integran ni sintetizan como nosotros, sus antecesores.

Ya no tienen la misma cabeza que nosotros.

Mediante el teléfono móvil acceden a todo el mundo; con el GPS, a todas partes; con internet, a todo el saber; habitan, en consecuencia, un espacio topológico de vecindades, mientras que nosotros vivíamos en un espacio métrico, referido a distancias.

Así, no habitan ya el mismo espacio”, (Serres, 2013, p. 21).

Es verdad que estos estudiantes no se nos parecen en nada. Desde sus útiles hasta sus prioridades son completamente diferentes a los nuestros. Sin embargo, esto no es algo necesariamente malo, tan solo ajeno a nosotros. Somos profesionales formados en otra era, incluso hemos trabajado y enseñado por muchos años en un mundo completamente



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

distinto a este. Nos es difícil reconocer e incorporar los cambios que se han venido produciendo y que aún hoy siguen produciéndose sin vistas a detenerse. Entonces, ¿qué pensamos hacer? ¿Vamos a quedarnos en la queja sobre estudiantes que no se concentran, que no muestran interés, que leen poco, que no saben razonar? ¿Vamos a rehusarnos a avanzar con los nuevos tiempos porque nos parece injusto que nos haya tocado a nosotros y obligar a los estudiantes a sufrir, como nosotros lo hicimos antaño? Seguramente algunos responderán que sí.

Si bien es cierto que el mundo ya había experimentado importantes avances tecnológicos muchas veces a lo largo de la historia, y que estos también cambiaron en cierta medida a las personas, nunca antes habían sido tan vertiginosos ni habían invadido, como hoy, absolutamente todos los campos de la actividad humana. Las prácticas docentes rara vez coincidieron con las características de la época. Todos tuvimos maestros anticuados y modernos en alguna medida, pero antes nunca esto nos había afectado así. No solo nos cuesta vincularnos con los estudiantes, en términos pedagógicos, sino que, a menos que aceptemos los nuevos desafíos, tampoco podremos reconocer lo que ellos necesitan saber para el mundo que les toca. Esta sí es una responsabilidad que no podemos eludir si pretendemos seguir llamándonos docentes.

A veces nos preguntamos si a nuestros abuelos se les habría ocurrido no ir a la guerra por sentir que pertenecían a un mundo pacífico y, por ende, no estaban dispuestos a aceptar este cambio. Seguramente no. Dejaron a sus familias e hicieron lo que les tocó, pensaron que era su responsabilidad a pesar de no haber sido consultados y lo hicieron en la más absoluta incertidumbre sobre lo que iba a venir. Salvando las distancias, pues no nos enfrentamos a un conflicto bélico, pensamos que nosotros, los docentes universitarios en la plenitud de nuestra actividad académica, deberíamos hacer lo mismo.

En este sentido, el sociólogo Edgar Morin recuerda la fórmula de Eurípides respecto de la incertidumbre: *“Lo esperado no se cumple y a lo inesperado un dios le abre la puerta”*. En su obra *“Enseñar a vivir”*, completa esta idea:

“El abandono de las concepciones deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes hechos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana deben incitarnos a preparar los espíritus a dedicarse a lo inesperado para afrontarlo. Es



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

necesario que todos los que tienen la responsabilidad de enseñar estén al corriente de las incertidumbres de nuestro tiempo.” (Morin, 2015, p. 35)

Los que formamos futuros traductores públicos no estamos ajenos a nada de esto. Es verdad que contamos con estudiantes que han incorporado una disciplina (Gardner, 2007), el idioma extranjero, y no es poca cosa. De nuestros propios relevamientos en la cátedra de Lengua I surge que prácticamente la totalidad de nuestros ingresantes aprendieron el idioma inglés en forma paralela a su trayecto escolar primario y secundario, ya sea en un instituto o con un profesor particular. Todos ellos han experimentado en cierta medida un esfuerzo diferente al de otros jóvenes que, por diversos motivos, no lo hayan hecho. Esto los pone en ventaja y a nosotros también: una parte del camino les es conocida.

Sin embargo, también los estudiantes creen que la universidad sigue siendo de otra época. La perciben como separada del resto del mundo. Como si dentro de estos muros el conocimiento se mantuviera congelado dentro de libros mohosos. Traen su oficio, el oficio de alumno. Lo vinieron desarrollando y perfeccionando desde la escuela secundaria: un estudiante que trabaja para salvar las apariencias, solamente para obtener una calificación para aprobar, “para construir una relación utilitarista con el saber, con el trabajo, con el otro” (Perrenoud, 2006, pág. 15). Espera recibir el conocimiento emanado del ser omnisapiente que tiene frente a sí y, si bien pertenece al nuevo mundo, lo quiere para otra cosa. Enseñar al estudiante universitario de hoy que debe hacerse cargo de su formación es, mal que nos pese, nuestra tarea. La tecnología también puede ayudarnos en esto.

Analicemos entonces, de qué manera actualizamos las estrategias pedagógicas en traducción especializada para incluir tecnología, como dice Mariana Maggio (2012), de un modo genuino, para enriquecer la enseñanza y volverla poderosa, amplia, perdurable y profunda.

## 2. Estrategias

En el caso puntual de la enseñanza de la traducción especializada, los desarrollos en materia tecnológica han transformado exponencialmente nuestra forma de producir e investigar. De la máquina de escribir a la computadora portátil, desde las consultas a libros y diccionarios al uso preponderante de Internet, desde las visitas por largas horas



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

a la biblioteca hasta la navegación incansable por páginas y páginas URL, incluso desde el celular.

A nosotros, docentes, nos cuesta comprender que nuestros estudiantes no tengan contacto con las hojas de un libro, que prefieran pasar por pantallas y pantallas iluminadas todo el día; que no participen de la clase, pero que le envíen un mensaje de correo electrónico al profesor en el mismo momento en el que la clase se está desarrollando; que no tengan su trabajo en papel y que lean sus apuntes utilizando una pantalla de cinco pulgadas, entre otras cosas. Volvemos a lo que antes denominamos brecha de siglo a partir de los abruptos cambios que trajo la era digital, los dispositivos móviles, las redes sociales, la ubicuidad.

¿Cómo nos paramos ante este tipo de situaciones? ¿Debemos obligarlos a que utilicen los recursos que nosotros conocemos, que manejamos como expertos, que consideramos eficaces?

Nosotras entendemos que no se puede detener la corriente cuando ésta es tan fuerte y generalizada. Entonces, lo que nos compete es observar, capacitarnos, hacer nuestras propias pruebas y, una vez más, comprender que estos alumnos habitan un mundo diferente en términos de tecnología. Ellos tienen otras capacidades que han desarrollado de manera temprana y natural, pero, sobre todas las cosas, estas capacidades han modificado sustancialmente su forma de pensar y de razonar (Gardner, 2010). Y esto no es ni casual, ni erróneo, estas mentes acompañan el vertiginoso cambio que también tendrán que enfrentar en un futuro inundado por la inteligencia artificial.

Entonces, ¿qué tal si parte del cambio de paradigma consiste en comprender un poco mejor las nuevas formas de adquisición de conocimiento y razonamiento, es decir, la mente del futuro? Una primera forma sería intentar abandonar la centralidad del rol docente para ocupar un lugar de guía. Nuestros alumnos de hoy tienen toda la información a un clic, pero deben aprender a clasificarla, jerarquizarla, recortarla. Ellos no necesitan más docentes oradores expositores porque son mentes que conviven con la distracción permanente. Si consideramos que en Argentina, en promedio, una persona mira el celular entre 80 y 100 veces por día ¿cómo podemos evadir esta nueva realidad? ¿Aplicando la disciplina aleccionadora del siglo XVIII? Nuestra labor en la actualidad consiste en ayudarlos a no perderse en ese mar de distracción e información. Actuemos como guías, pues, orientándolos en el camino de búsqueda y resolución. Reformulemos nuestra propuesta didáctica para dar pelea a la distracción y el aburrimiento.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

En las cátedras de las que formamos parte hace varios años que venimos incorporando a nuestras prácticas docentes las tecnologías de la información y la comunicación de manera significativa y genuina (Maggio, 2012). Esto significa que la tecnología no es un simple medio decorativo en el que se hacen tareas que bien podrían hacerse en papel, sino que se utiliza con fines específicos a fin de que se transforme en un instrumento que aporte de forma significativa (como las tareas con entrega en tiempo real, el aprendizaje de herramientas informáticas específicas aplicadas a la traducción) y genuina, es decir, que ese uso realmente cree un puente de inclusión, de crecimiento y ampliación del conocimiento (como el trabajo situado en el laboratorio de informática o en la sala de El Dial).

Con el propósito de ampliar la clase más allá del aula de la facultad, incorporamos un aula virtual en la plataforma de nuestra Universidad. En tiempos de ubicuidad, encontramos en los entornos mixtos la primera solución a una carga horaria que siempre resulta escasa.

“Una de las posibilidades didácticas que permite la ubicuidad es trabajar con un aula aumentada. Utilizando la misma metáfora de la realidad aumentada –definida como la combinación de elementos del mundo real con elementos virtuales–, hablamos de aula aumentada como el uso de un espacio virtual complementario del espacio presencial por parte de los alumnos y los docentes y una propuesta de enseñanza aprendizaje que combine elementos de los dos entornos.” (Sagol, 2015, p. 2)

Múltiples son los usos del aula virtual y extraordinario el enriquecimiento que se experimenta en las clases presenciales que se relacionan con las actividades virtuales. No se trata simplemente de un repositorio de material de lectura (uso que no resultaría ni significativo ni genuino). Es un entorno atractivo y pleno de actividad teórico-práctica, de intercambio constructivo y hasta de evaluación formal e informal. Desde presentarnos en la virtualidad con una imagen que nos represente, contar sobre algún hobby, etc. en un espacio que para el alumno resulta más familiar y permite una suerte de permeabilidad y de interés por el otro que no siempre se da en el aula tradicional (y que nos proporciona información que posteriormente utilizamos para armado de grupos de trabajo teniendo en cuenta las individualidades y el aporte que puede generar cada una a un colectivo), el planteo de actividades de investigación colaborativa, foros de debate, hasta el desarrollo de exámenes.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La producción de material didáctico toma una dimensión completamente nueva a partir de la intervención de la tecnología. Todo lo que en nuestros años de docencia soñamos con hacer hoy es posible y potenciamos la creatividad en nosotros y en ellos. Otra de las mentes necesarias en el mundo que tenemos a la vista (Gardner, 2007). Un traductor profesional que alcance mayor rigurosidad y calidad de trabajo con un desarrollo de su creatividad que le aporte flexibilidad y confianza en sus decisiones.

En este sentido, innovar en la clase de traducción no significa únicamente hacer que la tecnología nos acerque a los estudiantes, también que transforme lo que conocemos, lo que antes *nos funcionaba*, en algo igual de efectivo, más atractivo y aumentado porque las actividades propuestas tienen un enfoque definido hacia la construcción del propio proceso de traducción, y a la vez despiertan en los estudiantes valores importantísimos como la solidaridad, el compromiso mutuo, la responsabilidad grupal, la colaboración y la amistad. Enseñamos para una mente respetuosa y ética (Gardner, 2007). Esto es, fomentamos desde el principio el trabajo colaborativo que tiene que ver con la investigación conceptual y terminológica, el trabajo entre pares que será tan necesario en el ejercicio profesional. Se plantean actividades del tipo aula invertida (*flipped classroom*) que permiten hacer un seguimiento del proceso de investigación y análisis del alumno de forma más individualizada previo a la clase presencial, con preguntas o dudas que se van evacuando dentro de un plazo de tiempo pautado y que se comparten con el resto de la clase, así como la construcción de conocimiento teórico a partir de la resolución de un problema (ABP).

Al contrario de lo que se piensa, la práctica de la traducción no necesariamente tiene que ser solitaria e individualista. Hay muchos trabajos que exigen la interconsulta con otros especialistas, la interpretación compartida, el trabajo colaborativo con colegas para cumplir con los estrictos e inflexibles plazos de entrega. Si no promovemos estas prácticas en nuestras aulas (presenciales o virtuales), estamos limitando el campo de acción de futuros profesionales. Numerosos trabajos de investigación, desarrollo y producción se realizan en grupo. Algunos de estos trabajos, incluso, consisten en la co-creación de apuntes de estudio y documentos de referencia. Utilizamos recursos como wikis, tableros colaborativos o documentos en línea para que los alumnos puedan compartir su investigación para luego organizarla y convertirla en material de referencia y trabajo.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En sintonía con lo que consideramos debe ser el rol del profesor como guía, creemos imprescindible enseñar a buscar las respuestas más que decirles dónde encontrarlas. No adherimos a la solución del glosario ni a la última palabra del docente, algo difícil de comprender por los alumnos que en sus primeros pasos por la traducción especializada buscan certezas de forma permanente. Nos centramos en ayudarlos a desarrollar una mente analítica que se cuestione continuamente el porqué de las cosas, que sea curiosa y que indague un poco más. Pero, asimismo, que aprenda a cerrar ese círculo del proceso de traducción que termina en la solución concreta y con sentido. Claro, el camino que proponemos está lleno de incertidumbres. Pero es el camino que les abrirá paso en el futuro a resolver cualquier tipo de problema terminológico, lingüístico o discursivo, de forma reflexiva y profesional. Si nuestra intención es formar profesionales independientes, no podemos proporcionar solamente saberes técnicos (Schön, 1992). La clase invertida (o *flipped classroom*) ayuda a que el alumno se plantee interrogantes antes de llegar al aula para generar la curiosidad y la pregunta antes de abocarse de lleno a la traducción.

Es nuestro deber acompañarlos a desarrollar un criterio propio, a afianzar la confianza en sí mismos y transmitirles como principio elemental de la responsabilidad del traductor público que todas las fuentes de información pueden ser válidas, que no hay respuestas dadas, que cada elección que ellos hagan tiene que venir de su propia elaboración del material reunido. Como solemos expresarlo en nuestras clases: en los diccionarios, internet, los libros de texto, los apuntes de clase y hasta las palabras de las profesoras, se busca. Solo en nuestra cabeza, se encuentra. Este trabajo está anclado permanentemente en preguntas como ¿por qué? y ¿para qué?

Otra estrategia muy poderosa que también implementamos tiene que ver con la inclusión de material audiovisual para crear una imagen mental de la palabra a efectos de lograr interpretar y dar sentido. La fuerza de una imagen bien utilizada hace que la idea tenga una forma y un sentido, y que no perezca fácilmente. No vamos de la imagen a la palabra, lo cual podría generar una confusión polisémica (Barthes, 1982), sino de la palabra, oración o párrafo hacia la imagen. Se usan imágenes en el entorno virtual, se incluyen trabajos que requieren representar ciertos conceptos en forma de imágenes, incluso se proponen puestas en escena de situaciones reales en las que interviene un traductor con proyección de grabaciones producidas por los alumnos.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Una idea en progreso, relacionada no necesariamente con tecnología informática, sino con tecnología educativa, tiene que ver con alterar la secuencia progresiva lineal de la clase (Maggio, 2018). Esto significa que si las clases siguen la secuencia prevista por una planificación que responde a los lineamientos del programa de la materia, se podría alterar esta secuencia de modo de entramar los contenidos de otra forma que tenga sentido, enlazar con los contenidos de otras materias que tengan puntos de conexión, vincular actividades entre cátedras o materias, realizar actividades intercátedra que posibiliten la correlación de temas, corrección cruzada, etc. Los proyectos intercátedra podrían favorecer ampliamente el intercambio y sustento teórico de las materias netamente prácticas, como son las traducciones. Si bien la base teórica es algo que subyace a la planificación a través de las correlatividades, nuestro plan actual permite una cursada que desplaza los tiempos cronológicos y habilita el realizar una materia correlativa hasta más de un año después, o bien que se cursen materias prácticas sin tener obligatoriamente el refuerzo de la materia teórica. De este modo se generan algunos baches de conocimiento teórico que no llegan a ser reemplazados con la simple lectura. Si lográramos trabajar proyectos en conjunto para que la teoría encuentre su aplicación práctica de forma inmediata se concentraría el esfuerzo y el interés en simultáneo y optimizados.

Una estrategia que también promovemos y que esperamos en un futuro se amplíe a nivel institucional para que todos los formadores y estudiantes de traducción especializada podamos tener acceso, consiste en la iniciación en la investigación y docencia. Inculcamos el espíritu de investigación desde nuestras cátedras y alentamos, en principio, entre los auxiliares, cursar la carrera docente desde hace muchos años.

En relación con la investigación, consideramos que la producción de conocimiento teórico en traducción especializada y su enseñanza es un pilar fundamental, que no cuenta con muchos referentes. En nuestro caso puntual, necesitamos actuar para que el acceso a la capacitación académica y la investigación sean posibles dentro de nuestra casa de estudios. Los resultados de la investigación permiten pensar de cara al futuro, generan un aporte legítimo y trascendental. Es escasa por ahora la bibliografía en relación con nuestra área disciplinar. Vamos cubriendo estas falencias con material adaptado a partir de un marco de referencia ajeno a la traducción jurídica, pero que es un buen punto de partida para la construcción de una teoría mucho más adecuada y



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

moderna, que llena de sentido lo que transmitimos en nuestras clases y tiene el valor de lo hecho a medida.

En el caso de la formación del docente dentro de la cátedra, entendemos que no es suficiente que un auxiliar haya sido un estudiante ejemplar, ni siquiera es esencial. La renovación constante que nos requiere la actividad es impulsada y puesta en práctica en gran medida gracias a los ayudantes. Estos jóvenes no solamente aportan su creatividad en expansión, también su alegría por el trabajo en sí mismo y el desafío que cada día están dispuestos a enfrentar para crecer como profesionales y docentes. Se merecen que compartamos con ellos lo que nuestro trayecto en las aulas nos ha aportado, pues completan nuestros equipos con una mirada joven, cercana a la de los estudiantes, valiosa.

Estos últimos conceptos mencionados tienen que ver con la idea de Innovación Transformadora. No necesariamente como estrategia de enseñanza, sino como forma de aprendizaje, formación y estudio de docentes. El mayor acceso a la investigación en nuestra especialidad no solo sería algo innovador, sino totalmente transformador.

Por último, nos gustaría reflexionar sobre la estrategia de evaluación. Volviendo a la idea caduca de la escuela, consideramos que la evaluación como forma de posicionamiento dentro de un rango o mérito, y que no tiene en cuenta las nuevas habilidades de análisis y resolución que ya se requieren en el presente, y serán elementales de forma inminente, responde a la misma característica de obsolescencia. Nuestras evaluaciones deben ser más reales, acercarse a la práctica profesional genuina, tener un carácter entramado y continuo, y tener como objetivo final demostrar el progreso de forma integral. Actualmente, y a modo de mantener la exigencia de la evaluación, pero dándole un contexto cercano al ejercicio propio de la profesión, nuestras cátedras realizan los exámenes a través de la plataforma virtual o en el laboratorio de informática que tiene el Departamento de la Carrera de Traductor Público. La plataforma nos permite que los alumnos hagan su examen donde puedan acceder a una computadora con conexión y con los elementos necesarios para cumplir con la descarga, el desarrollo y el envío. De este modo nos aseguramos de que nadie quede excluido por falta de recursos. Asimismo, la evaluación se realiza por tiempo, sí, pero dentro de dos posibilidades de plazos (a elección del alumno) en franjas horarias que están fuera del horario laboral. La exigencia, de este modo, tiene más que ver con una experiencia laboral, que con la irrealidad de la traducción escrita a mano y sin un



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

buen acceso a Internet. Por otro lado, otro buen ejemplo de instrumento de evaluación que responde a las características de la traducción es el portafolio. Se trata de una colección de trabajos realizados a lo largo del curso, a partir de los cuales se realiza un intenso análisis reflexivo sobre la representación del propio proceso de aprendizaje. Las dificultades y cómo se superaron, los progresos y los logros, los errores y los aciertos se traen para compartir en una sesión conjunta en forma de coloquio, donde cada estudiante podrá demostrar su crecimiento en términos académicos y personales. Si bien se asigna una nota numérica, o conceptual para luego obtener un resultado final en número, el proceso de autocorrección y la defensa ayudan a evaluar el nivel de compromiso asumido, la evolución paso a paso, y a comprender a través del relato del alumno el proceso individual de adquisición de las herramientas y conocimientos. Podríamos incluir numerosas citas a nuestros estudiantes que dan prueba de lo relevante de esta experiencia y del profundo trabajo de autoanálisis y de comprensión de lo debatido y manifestado en clase. Ambas formas de evaluación demostraron tener una gran potencialidad y ser herramientas enriquecedoras y poderosas al momento de observar los resultados finales de la cursada.

### 3. Conclusión

Para terminar, nos gustaría retomar la idea del rol que a cada uno le toca ocupar en el nuevo mundo, el mundo de nuestros estudiantes. Es diferente al nuestro y lo mejor que podemos hacer es adaptarnos sin resistencia, aunque nos requiera un esfuerzo que no estamos seguros de querer hacer. Innovar en nuestras clases de traducción nos motiva, nos impone nuevos desafíos, no se contenta con seguir haciendo lo mismo porque siempre se hizo así. La tecnología educativa debe ser nuestra aliada; está al alcance de la mano y lo atraviesa todo, incluida nuestra actividad docente. Nos posibilita generar propuestas basadas en estrategias modernas, expansivas, conectivas y reales. Debemos capacitarnos para ayudar a *aggiornar* nuestra universidad. Tenemos que animarnos a romper con los paradigmas de siglos pasados y dejar de pretender que nuestros estudiantes se desempeñen como lo hicimos nosotros, nuestros padres o nuestros abuelos. No se trata de tener miedo de perder la centralidad del rol, sino de incorporar las estrategias que sirvan de puente al futuro. Nos quedan muchos futuros traductores públicos por formar para detenernos donde estamos sin perspectiva de modificar nuestras prácticas docentes.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Nuestro rol, entonces, tiene que ver con saber cuál es el perfil profesional y personal que estos jóvenes van a necesitar para enfrentarse al mundo, porque eso es lo que queremos enseñar. Las cinco mentes del futuro que describe Gardner no solamente tienen que desarrollarse en ellos, también en nosotros. Hace falta que todos aprendamos con tecnología y de tecnología, ya no hay vuelta atrás. Si queremos acompañar a nuestros estudiantes con una formación disciplinada (en términos de Gardner), sintética, creativa, respetuosa y ética, tenemos que empezar a cambiar.

#### Bibliografía

- BARTHES, R. *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Editorial Paidós, 1986.
- CATELLS, M. *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- FERNANDEZ, M. El celular, revisado más de 80 veces por día: ¿distracción o adicción? *Infobae*, 26/06/17. Disponible en: <https://www.infobae.com/tendencias/2017/06/26/el-celular-revisado-mas-de-80-veces-por-dia-distraccion-o-adiccion/> [Consulta: 16/10/18]
- FOUCAULT, M. *Vigilar o castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1975.
- GARDNER, H. *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- KANT, P.; Goethe, J. *Sobre educación*. Biblioteca Virtual Universal, 2006.
- MAGGIO, M. *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2012.
- MAGGIO, M. *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2018.
- MORIN, E. *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión, 2014.
- PERRENOUD, P. *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular, 2006.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

PRENSKY, M. *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM, 2011.

SAGOL, C. *Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos*. Publicado el 07/02/13.

Disponible en:

<https://www.educ.ar/recursos/116227/aulas-aumentadas-lo-mejor-de-los-dos-mundos>

[Consulta: 16/10/18]

SALOMON, G., PERKINS, D. y GLOBERSON, T. “Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes”, en: *Comunicación, lenguaje y educación* (n° 13), 1992, pp. 6-22.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1987.

SERRES, M. *Pulgarcita*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013.

SIBILIA, P. *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca, 2012.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## UN MODELO DE SUBCOMPETENCIA PROFESIONAL PARA TRADUCTORES PÚBLICOS

DAL DOSSO, Horacio R.

Eje temático

f. Formación actual: alcances, desafíos y realidades.

Uno de los campos de estudio de la traductología es el de la competencia traductora. La mayor parte de los modelos de competencia traductora incluyen una subcompetencia denominada “profesional”.

La subcompetencia profesional podría definirse en los siguientes términos:

“Competencia que el traductor tiene para ingresar en el mercado laboral de la traducción profesional (MLTP), ejercer su profesión en este, gestionar su carrera profesional con actitud emprendedora y desarrollar su negocio exitosamente, dentro de límites éticos” (Dal Dosso, 2016a: 4).

Hasta la fecha, no se ha diseñado un modelo que sintetice en qué consiste la subcompetencia profesional de los futuros traductores públicos que estudian en universidades argentinas.

En esta ponencia, se presentará una propuesta de modelo de subcompetencia profesional para traductores públicos, basada en un análisis teórico de nuestra oferta educativa.

Algunas de las conclusiones preliminares que podrían sacarse de esta investigación permiten ver cuáles son las fortalezas y debilidades de la oferta y cómo el modelo serviría de base para el diseño de planes de estudios más balanceados.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## 1. Introducción

La carrera de traductor público (TP) –tal como se la conoce en la actualidad– se ha estado dictando en la Argentina durante varias décadas. Sin embargo, hasta la fecha no se ha diseñado ningún modelo de competencia traductora para esa especialidad. Tampoco se ha propuesto un modelo de subcompetencia profesional (SCP) para los TP, que permita conocer mejor cuáles son las actividades profesionales que estos traductores llevan a cabo, y cuáles los ámbitos de su ejercicio profesional.

En respuesta a lo planteado, el modelo que se propondrá en esta ponencia viene a ocupar un nicho vacante y a establecer ciertos parámetros, que podrían servir de base para diseñar una serie de contenidos mínimos, de modo que los futuros TP puedan llegar a determinar en qué consiste su SCP y cómo desarrollarla.

## 2. Marco teórico/Estado de la cuestión

La traductología estudia, entre otras cosas, la competencia traductora. La mayor parte de los modelos de competencia traductora incluyen una subcompetencia que se denomina profesional, o nombre similar.

La SCP podría definirse en los siguientes términos:

“(…) competencia que el traductor tiene para ingresar en el mercado laboral de la traducción profesional (MLTP), ejercer su profesión en este, gestionar su carrera profesional con actitud emprendedora y desarrollar su negocio exitosamente, dentro de límites éticos”.

(Dal Dosso, 2016a: 4).

Hace ya 75 años (UNC: 1943) que en la República Argentina se ha estado dictando la carrera de grado de traductor público. Se ofrece en 21 universidades y existen 11 colegios de traductores<sup>1</sup> que nuclean a este tipo de profesionales. Dependiendo de la universidad, la cursada podría llevar hasta cinco años. No existen posgrados –maestrías o doctorados– en traducción pública, y hasta el momento nunca se ha organizado un congreso sobre traducción pública.

Por otra parte:

---

<sup>1</sup> No se mencionan como “colegios de traductores públicos”, ya que algunos también incluyen entre sus matriculados a traductores de otras especialidades.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Si bien estas [universidades argentinas] otorgan un título que habilita para ejercer la misma profesión –aunque con diferentes denominaciones–, no todas ofrecen el mismo plan de estudios, ni comparten lo que podría denominarse “contenidos mínimos”. Esto trae como consecuencia que la educación de los futuros traductores públicos sea dispar y que los graduados logren niveles diferentes en el desarrollo de su competencia traductora, en general, y en su subcompetencia profesional, en especial.

(Dal Dosso, 2018: 2)

### 3. Objetivos

Por lo expuesto en los apartados anteriores, este estudio tiene por objeto proponer un modelo de subcompetencia profesional para traductores públicos, que forme parte de los contenidos del plan de estudios de las universidades argentinas en las que se dicta la carrera de traductor público.

### 4. Metodología

Para preparar esta ponencia, llevé a cabo las siguientes acciones:

- Busqué información sobre modelos de subcompetencia profesional para TP.
- Analicé el contenido de los sitios web de las universidades argentinas en las que se dicta la carrera de TP. En especial, en lo referente a: alcance, ámbito, campo/salida laboral, incumbencia, perfil del egresado/graduado/profesional.
- Repasé mis trabajos anteriores<sup>2</sup>, dado que vengo investigando el tema desde 2004.

### 5. Desarrollo

Diseñar un modelo de subcompetencia no resulta una tarea sencilla debido el nivel de abstracción requerido; sobre todo, si consideramos que forma parte de una macrocompetencia (traductora). Incluso, al tratarse de un modelo de SCP para TP, la dificultad es aún mayor, si se tienen en cuenta las diferentes actividades que puede llevar a cabo el TP, los ámbitos en los que se desempeña y los distintos grupos de interés que interactúan con él.

---

<sup>2</sup> Disponible en <http://www.hdosso.com.ar/recursos.htm>.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para tener una primera aproximación, a continuación aparece la figura 1, que sintetiza la definición presentada en I. Resumen.

## Subcompetencia profesional

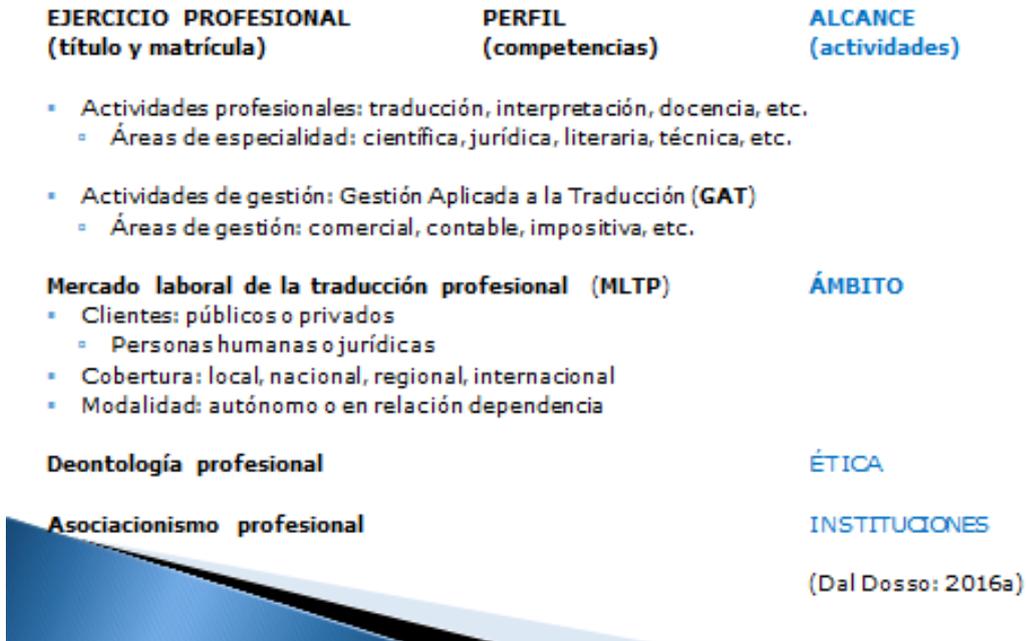


Figura 1: La subcompetencia profesional

El título acredita las competencias (perfil) del traductor y el perfil determina las actividades (alcance) para las que el traductor resulta competente. Asimismo, el MLTP abarca diferentes ámbitos en los que el traductor lleva a cabo esas actividades y en donde interactúa con diferentes grupos de interés.

Para diseñar el modelo de subcompetencia profesional para traductores públicos, me basé en la figura 1. Dado que se trata de un modelo, deberá entenderse que solo se reflejan aquellos componentes esenciales que permitan establecer sus relaciones entre sí y con otros aspectos que no se plasman por una cuestión de síntesis.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### MODELO de subcompetencia profesional para traductores públicos

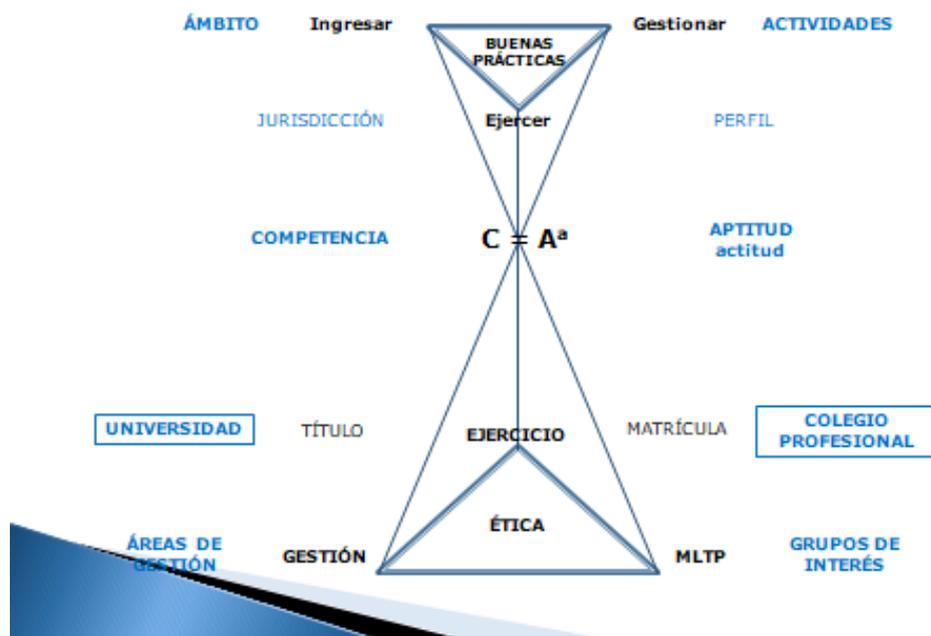


Figura 2: Modelo de subcompetencia profesional para traductores públicos

Como puede apreciarse en la figura 2, la pirámide inferior representa la base de los conocimientos relativos a la SCP que el traductor debería adquirir en la universidad y que se centran en la ética. La solidez de esta base determinará su éxito para ingresar en el MLTP, ejercer su profesión y gestionar su carrera.

En el punto medio, se encuentra la competencia (aptitud) que, además de incluir los conocimientos adquiridos, está condicionada por la actitud.

La pirámide superior, que se centra en las buenas prácticas, representa la cara visible de la profesión. Es decir, todo lo que el cliente verá para decidir si contrata o no los servicios. Las buenas prácticas tienen su origen en la ética (pirámide inferior).

A continuación, a modo de glosario, se describen los diferentes componentes del modelo de SCP para TP.

Actitud: es la disposición –buena o mala– para ejercer la profesión (saber ser/estar).

Como puede observarse en la figura 2, la actitud (<sup>a</sup>) aparece como un exponente, ya que potencia la aptitud (A). Asimismo, la actitud determina la valoración que se hará de la profesión (Dal Dosso, 2016b: 1).



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Actividades: es lo que generalmente se conoce como incumbencias. Sin embargo, según el Decreto 256/1994, “El término ‘incumbencias’ debe reservarse exclusivamente para aquellas actividades profesionales cuyo ejercicio pudiera comprometer al interés público –art. 43, Ley de Educación Federal–” (Poder Ejecutivo Nacional, 1994: 1). El conjunto de actividades se denomina alcance (del título).

En 2017, hice un relevamiento (Dal Dosso (2017a: 5) que incluye más de 44 actividades:

- Adaptador
- Asesor en programas académicos de intercambio
- Consultor lingüístico
- Coordinador lingüístico (*language lead*)
- Corrector de concepto (*reviewer*)
- Director de proyectos de traducción
- Doblador
- Especialista en voz superpuesta
- Gestor de contenidos
- Gestor de proyectos lingüísticos
- Ingeniero multilingüe en comunicación multimedia
- Lector editorial
- Lexicógrafo
- Localizador
  - de sitios web
  - de software
  - de videojuegos
- Mediador lingüístico y cultural
- Operador especialista
  - Corrector de pruebas (*proofreader*)
  - Editor/Integrador
  - Fraseólogo
  - Operador en línea para el aseguramiento de la calidad
  - Posteditor
  - Postraductor



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Pretraductor a tiempo completo
- Recuperador de información y gestor de documentación
- Revisor (*reviser*)
- Terminólogo
- Traductor puro
- *Translator plus* (traductor con competencia dual)
  - *Watch translator* (traductor e investigador)
  - Traductor y terminólogo
  - Traductor y escritor técnico
  - Traductor e intérprete
- Redactor
- Redactor técnico
- Testeador
- Traductor de obras musicales
- Traductor de videojuegos
- Traductor financiero
- Traductor de medios
  - Sobretitulador
  - Subtitulador

De todos modos, para el caso de los TP, son muchas menos las que podrían incluirse dentro del alcance de su título.

Ámbito (MLTP): es el lugar en el que el traductor ejerce su profesión. Podrá ser físico o virtual. Recordemos que “Desde la llegada de Internet, el mercado del traductor es –potencialmente– todo el mundo” (Dal Dosso: 2009).

En mi ponencia “Desarrolla tu subcompetencia profesional: qué, cómo y dónde” (Dal Dosso: 2018a), incluí, entre otros, los siguientes ámbitos:

- Agencias: noticias, *marketing* y publicidad
- Bancos
- Consultoras
- Departamentos: traducción y asuntos legales
- Diarios y revistas
- Editoriales



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Embajadas
- Empresas: automotrices, diseño web, doblaje, financieras, *relocation*, seguros, *software*, subtítulo, traducción
- Escribanías
- Estudios: aduaneros, contables, jurídicos, de marcas y patentes y de traducción
- Eventos
- Laboratorios de especialidades medicinales
- Organismos: gubernamentales, internacionales y multilaterales
- Organizaciones no gubernamentales: cámaras y fundaciones
- A su vez, tenemos que:
  - Los clientes podrán ser personas humanas o jurídicas y estas últimas, públicas o privadas.
  - La cobertura podrá ser local, nacional, regional o internacional.

La modalidad podrá ser: autónomo o en relación de dependencia.

Aptitud: conocimientos teóricos y prácticos (saber/saber hacer) adquiridos –en principio– durante los años de educación universitaria.

Áreas de gestión

En mi ponencia “La subcompetencia profesional del traductor y su infravaloración” (Dal Dosso, 2016c: 3) propuse 15 áreas:

- Administración de empresas
- Administración del tiempo
- Calidad total
- Ceremonial y protocolo
- Comercial
- Comunicación
- Contable
- Empleabilidad (*employability*)
- Emprendimiento (*entrepreneurship*)
- Financiera
- Imagen profesional
- Impositiva
- Jurídica



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

- *Marketing* profesional
- Recursos.

Buenas prácticas: son “aquellas acciones cuyos excelentes resultados han demostrado su validez” (Dal Dosso, 2017b: 3).

Competencia (traductora): existen varias definiciones. Hurtado (2011) propone esta: “conjunto de conocimientos [teóricos], habilidades [conocimientos prácticos] y actitudes necesarios para traducir”.

Grupos de interés: clientes, colegas, colegios profesionales, instituciones educativas, organismos gubernamentales, proveedores, etc.

Jurisdicción: este componente varía según el colegio profesional en el que se haya matriculado el TP.

Mercado Laboral de la Traducción Profesional (MLTP): es el mercado en el que trabaja un traductor inscripto en la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP), que tiene una Clave Única de Identificación Tributaria (CUIT)<sup>3</sup> y que puede facturar sus trabajos.

Perfil (del título): es el conjunto de competencias que el traductor tiene y que determinan el alcance –conjunto de actividades que el traductor podrá llevar a cabo– del título.

No debe confundirse con el perfil del egresado, que hace referencia a la especialización (TP).

Por otra parte, el TP podrá desarrollar un perfil propio, en función de sus preferencias o intereses. Por ejemplo:

- Perfil traductor: es el que elige la mayor parte de los TP.
- Perfil intérprete: algunos traductores optan por desarrollar este perfil para actuar como peritos.<sup>4</sup>
- Perfil perito (traductor/intérprete): según la jurisdicción, para ejercer como perito, existen diferentes requisitos, tales como tener una determinada cantidad de años de “antigüedad en la matrícula”, cursar y aprobar una actividad de capacitación para la actuación pericial, etc.

---

<sup>3</sup> El Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (CTPCBA), por ejemplo, no exige la presentación de la CUIT para matricularse.

<sup>4</sup> Sin embargo, no todas las universidades argentinas incluyen en sus planes de estudios asignaturas relativas a la interpretación en tribunales.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

- Perfil docente<sup>5</sup>: es una opción viable para muchos traductores, dado que el título habilita para trabajar en todos los niveles.<sup>6</sup>

- Perfil investigador: de todos los perfiles, es el menos desarrollado –tanto por la universidad como por el TP–, ya que no existen programas de doctorado específicos.<sup>7</sup>

Por otra parte, una consulta en el buscador de títulos oficiales del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2018) para el título “traductor”, arrojó 63 títulos diferentes, descartando las repeticiones, ya que, en total, son 81. Sin embargo, los casos puros se reducen a seis:

1. Traductor Científico
  2. Traductor de Especialidad (UMSA)
  3. Traductor Jurídico (UMSA)
  4. Traductor Literario
  5. Traductor Público
  6. Traductor Técnico
6. Resultados

Tras haber llevado a cabo las diferentes acciones mencionadas en 4. Metodología, estos son los resultados obtenidos:

- No se ha encontrado ningún modelo de competencia traductora para traductores públicos.
- No se ha encontrado ningún modelo de subcompetencia profesional para traductores públicos.
- Información de los sitios web de las universidades argentinas:
  - En un solo caso, aparecen los términos:
    - competencia traductora;
    - gerenciamiento/gerenciar.
  - En ningún caso, aparecen los términos:
    - competencia profesional;

---

<sup>5</sup> El hecho de que el TP decida adoptar solamente este perfil no significa que haya dejado de ejercer la profesión. En algunas universidades, para trabajar como docente, el TP debe presentar una “certificación de actuación profesional”, emitida por el colegio profesional en el que se haya matriculado, que acredite tal circunstancia.

<sup>6</sup> Aunque al momento de concursar para un cargo en el nivel secundario, el título de TP adopta la categoría de supletorio. Es decir, tendrán prioridad los que sean profesores de la lengua en cuestión.

<sup>7</sup> La UNC ofrece un programa de Doctorado en Ciencias del Lenguaje, con mención en traducción.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

- gestión;
- subcompetencia profesional.
- En otros casos, aparecen los siguientes términos relacionados:
  - competencias traductorales generales y específicas;
  - competencias necesarias para desempeñarse en la vida profesional.

## 7. Conclusiones

- Los resultados obtenidos de la investigación dan cuenta de la inexistencia de un modelo de competencia traductora/subcompetencia profesional para traductores públicos. Asimismo, indican la necesidad de tener un modelo para esta especialidad.
- De todos modos, en los sitios webs de las universidades en las que se dicta la carrera de traductor público, se mencionan términos como:
  - Alcance
  - Ámbito
  - Campo/salida laboral
  - Incumbencia
  - Perfil del egresado/graduado/profesional

Esto indicaría que estos componentes estarían incluidos en el plan de estudios, pero no dentro de un modelo que los sistematice.

- Asimismo, aparecen términos que están relacionados con la competencia traductora o con la subcompetencia profesional, pero que no se utilizan correctamente.
- Incluso, la ausencia de un término como –por ejemplo– gestión impacta negativamente en la presentación de la carrera.
- Las universidades deberían implementar un modelo de subcompetencia profesional para traductores públicos, de modo que estos puedan proyectar su carrera profesional desde el comienzo de su carrera universitaria.

## 8. Propuestas

Para diseñar contenidos que apunten al desarrollo de la SCP, propongo la siguiente bibliografía:



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

DAL DOSSO, Horacio Renato, *De la universidad al mercado laboral. ¿Qué tal el viaje?*.

Disponible en <[www.hdosso.com.ar/HoracioS.wmv](http://www.hdosso.com.ar/HoracioS.wmv)> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *Una formación de calidad para un desempeño de calidad.*

Disponible en

<[books.google.com/books?id=30pv4UyPjzAC&pg=PA261&dq=una+formacion+de+calidad+para+un+desempe%C3%B1o+de+calidad+ciuti&hl=es&ei=zrETZevCuHW0QH5r5H9Bw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CEAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/books?id=30pv4UyPjzAC&pg=PA261&dq=una+formacion+de+calidad+para+un+desempe%C3%B1o+de+calidad+ciuti&hl=es&ei=zrETZevCuHW0QH5r5H9Bw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CEAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *Repositorio del traductor.* Disponible en

<<http://english-lab.com.ar/capacitacion>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *Aspectos profesionalizantes de la formación del traductor.*

Disponible en <<http://www.bibliotecact.com.ar/PDF/04521.pdf>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *¿Traductor profesional o profesional de la traducción?*.

Disponible en <[www.hdosso.com.ar/TPOPT.pdf](http://www.hdosso.com.ar/TPOPT.pdf)> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *Propuestas de inclusión curricular para el desarrollo de la subcompetencia profesional.* Disponible en

<<http://e-revistas.uca.edu.ar/index.php/dlen>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *Guías, libros y manuales relacionados con la subcompetencia profesional.* Disponible en <[www.hdosso.com.ar/GLMSCP.pdf](http://www.hdosso.com.ar/GLMSCP.pdf)>

[Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *Cómo redactar un CV.* Disponible en

<<https://www.youtube.com/watch?v=PNQhZCxMpaE>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *Gestión Aplicada a la Traducción (GAT).* Disponible en

<<https://www.youtube.com/watch?v=uCx7jZcyFH4>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *Desarrolla tu subcompetencia profesional: qué, dónde y cómo.* Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Traducción, organizado por Conference Group, Córdoba, 2018.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## Bibliografía

DAL DOSSO, Horacio Renato, *Seminario de actualización profesional para traductores*. Disponible en <<http://www.english-lab.com.ar/capacitacion>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *El desarrollo de la subcompetencia profesional del traductor como factor del éxito en su carrera profesional*. Disponible en <[www.dosso.com.ar/DSCP.pdf](http://www.dosso.com.ar/DSCP.pdf)> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *Subcompetencia profesional: ¿currículo nulo?*. Disponible en <<http://hdosso.com.ar/DSCPCN.pdf>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *La subcompetencia profesional de los traductores universitarios*. Disponible en <<http://www.hdosso.com.ar/ROCA.pdf>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *La subcompetencia profesional del traductor y su infravaloración*. Disponible en <<http://hdosso.com.ar/SCPINFRA.pdf>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

DAL DOSSO, Horacio Renato, *Los “nuevos” perfiles del traductor*. Disponible en <<http://www.hdosso.com.ar/LNPLT.pdf>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *El mercado laboral de la traducción profesional (MLTP) y las buenas prácticas*. Disponible en <<http://www.hdosso.com.ar/MLTPYBP.pdf>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

DAL DOSSO, Horacio Renato, *Hacia un conocimiento experto: la competencia “provisión de servicios de traducción”*. Disponible en <<http://www.hdosso.com.ar/EXPERTO.pdf>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

HURTADO ALBIR, A., *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid, Cátedra, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN, *Buscador de títulos oficiales*. Disponible en <[http://sipes.siu.edu.ar/buscar\\_titulos\\_form.php](http://sipes.siu.edu.ar/buscar_titulos_form.php)> [Consulta: 30 de marzo de 2019]

PODER EJECUTIVO NACIONAL, *Decreto 256/1994*. Disponible en <<https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi4qunb0Y7VAhVEF5AKHcMMB0MQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bnm.me.gov.ar%2Fgiga1%2Fnormas%2F4524.pdf&usg=AFQjCNHuZ3aKTz5Nh3NfpZLPx0XSe95kSg>> [Consulta: 30 de marzo de 2019]



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## ANÁLISIS DE SENTENCIAS JUDICIALES. CUANDO LA LEY NOS HABLA

DÍEZ, Beatriz y

FERNÁNDEZ, Eleonora Paula

Las sentencias constituyen el discurso más contundente de la vida judicial. Técnicamente, son la decisión dictada por un tribunal que pone fin, en la instancia, al pleito civil o causa criminal, resolviendo en el primer caso los derechos de cada litigante y en el segundo la condena o absolución del procesado. El juicio o proceso está formado por una serie de actos que se desenvuelven progresivamente con el objeto de resolver, mediante un juicio de autoridad -la del juez- el conflicto sometido a su decisión.

Desde la lingüística, el proceso judicial constituiría un evento global, en el que agente y paciente (actor/demandado; Estado/reo) opondrán razones y alegaciones, cuya resolución se instrumentalizará en la sentencia del juez.

Pero nada de esto es evidente. Las sentencias suelen ser los textos más crípticos para lxs “no iniciadxs”. De allí, la necesidad de abordarlo desde diferentes perspectivas -estructural, semántica, enunciativa, textual, argumentativa- a efectos de crear en el traductor “una actitud responsiva activa” (M. Souchon). Nos interesa tratar de confirmar, en las construcciones argumentativas de un discurso pensado como esencialmente de razón, la inseparabilidad de *logos* y *pathos* en la apreciación del conflicto.

Con este marco teórico, la ilustración práctica recaerá sobre sentencias francesas y argentinas en las que se resuelven cuestiones de género.

### 1. Posicionamiento teórico-pedagógico y material de estudio

“La primera cosa que un texto le dice a un extranjero es que no le está destinado”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> SOUCHON, Marc, Conferencia dictada en la Alianza Francesa de Buenos Aires, 1966.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En la tarea de la cátedra, constatamos desde siempre que lxs futurxs traductores<sup>2</sup> se sienten como extranjerxs al género discursivo de ese texto contundente y opaco escrito sin embargo en su lengua materna. Mientras no puedan asociar con un bagaje previo de experiencias y conocimientos enciclopédicos o de especialidad, ni por ende anticipar o deducir información, recurrirán a una lectura lineal, ajena a lo intra, inter o extratextual. La tarea de aprendizaje durante la formación pasará, con el apoyo y la facilitación del docente, por el descubrimiento paulatino de los vericuetos discursivos de ese texto o, abordándolos con actividades sobre el texto desde diferentes miradas, en interacción constante con el interdiscurso y el contexto socio-cultural. Este trabajo facilitará en lxs futurxs Traductores la generación de una “actitud responsiva activa” (Souchon) -agregamos- comprometida, ineludible en un trabajo responsable.

Para optimizar ese proceso de apropiación de un saber, resulta indispensable partir de las motivaciones y necesidades de lxs aprendientes. Tratamos de que el contenido de los materiales a que recurrimos incite a la exploración en el mundo del derecho, que es social. Es el caso al día de hoy de las cuestiones de género en general y entre estas cuestiones la de la violencia, con toda su carga emocional. La selección del corpus fue enormemente facilitada por la oferta documental de la base de datos creada por la Oficina de la Mujer de la Corte Suprema. No existe una organización similar en la justicia francesa, pese a la importancia acordada a los derechos de la mujer desde 1974.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup>Aplicamos esta marcación inclusiva de género solo para el caso de los aprendientes. No lo generalizaremos en el texto con el fin de no obstaculizar la lectura.

<sup>3</sup> La Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) organizó en 2009 la Oficina de la Mujer (OM), con el apoyo del Sistema de Naciones Unidas en Argentina y un objetivo en principio acotado a la órbita del poder judicial, “la incorporación de la perspectiva de género en la planificación institucional y en los procesos internos a fin de alcanzar la equidad de género”, eliminando “los sesgos sexistas y las barreras de género en el ámbito de la justicia”. Ha reunido una base de datos de jurisprudencia de género que al presente cuenta con dos mil sentencias dictadas por los tribunales federales, nacionales y provinciales argentinos, muchos de los cuales han replicado la creación de oficinas *ad hoc*, a partir de categorías y subcategorías que retoman los derechos de las mujeres reconocidos en la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará). El 95% de esos fallos remiten al derecho a la integridad física y psíquica, y dentro de él, casi el 58% resuelve casos de violencia doméstica. Otros proyectos fueron también emprendidos para erradicar la desigualdad: Programa Las Víctimas contra la Violencia del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, la Comisión sobre Temáticas de Género de la Defensoría General de la Nación, y el Programa sobre Políticas de Género de la Procuración General de la Nación.

En Francia no se ha acometido un desglose de este tipo, pero desde 1974, los derechos de las mujeres están a cargo de un ministro o secretario de Estado, según el gobierno de turno, responsable de la condición femenina, el trabajo, la paridad o igualdad entre hombres y mujeres. En la actualidad tiene



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A partir de esta documentación, presentamos una práctica de clase sobre sentencias de la órbita de lo criminal en que se resuelven problemas de género. Identificamos una vez más, las regularidades y similitudes identificadas a partir de 1997 en los sistemas jurídicos<sup>4</sup> involucrados, ambos incluidos en el derecho europeo continental. Sobre esas regularidades, preparamos las actividades de clase, a las que agregamos en esta oportunidad un abordaje desde las emociones en juego durante el proceso. Estas son las sentencias y alegatos seleccionados, sobre casos de homicidios cometidos por mujeres sobre su compañero en ambas culturas.

Caso María Cecilia Leiva:

- CSJ. L. 421. XLIV. Leiva, María Cecilia s/ homicidio simple, del 1/11/2011, con los votos de la Dra. Highton de Nolasco y la Dra. Argibay.
- La reseña de la Secretaría de Jurisprudencia y el Dictamen del Procurador General, dirigido a la Corte, del 15 de mayo de 2009.<sup>5</sup>
- Sentencia número 23 de la Corte Suprema de Catamarca del 31 de mayo de 2012.<sup>6</sup>

Caso Mary-Judy Olivier :

- *Cour de Cassation, chambre criminelle: Mme Mary.Judy X... contre l'arrêt de la chambre de l'instruction de la cour d'appel de Sant-Denis, La Réunion*, del 16 de junio de 2015.<sup>7</sup>
- Citas de los alegatos de acusación y defensa de Mary-Judy Olivier en artículos de prensa, a pesar de las limitaciones de una información menos filtrada en términos de

---

rango de Secretaría de Estado a cargo de la igualdad entre mujeres y hombres y la lucha contra las discriminaciones.

<sup>4</sup> DÍEZ, Beatriz y FERNANDEZ Eleonora, “Análisis discursivo de jurisprudencia en la Argentina y en Francia. Su traducción”. *Actas del II Congreso de Traducción e Interpretación*, CTPCBA, 1988.

<sup>5</sup> Disponible en <[http://www.defensapublica.org.ar/JURISDICCIONAL/genero\\_ninez/jurisprudenciafallo\\_Leiva\\_CSJN.pdf](http://www.defensapublica.org.ar/JURISDICCIONAL/genero_ninez/jurisprudenciafallo_Leiva_CSJN.pdf)> [Consulta: 19 de diciembre de 2018].

<sup>6</sup> Disponible en <<file:///C:/Users/Uba/Documents/sentencias%20g%C3%A9nero/nueva-sentencia-catamarca-caso-leiva%20CSC.pdf>> [Consulta: 19 de diciembre de 2018].

<sup>7</sup> Disponible en <<https://www.legifrance.gouv.fr>> [Consulta: 19 de diciembre de 2018].



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

adecuación a lo factual.<sup>8</sup> Lamentablemente, no tuvimos acceso a las sentencias de las instancias previas.

## 2. Iniciación /sensibilización

Como decíamos en 1998, la sentencia es la decisión que cierra la serie de actos cumplidos durante el juicio o proceso, pleito civil o causa criminal. Un juicio de autoridad, la del juez, resolverá el conflicto sometido a su decisión estableciendo en el primer caso los derechos de cada litigante y la condena o absolución del procesado en el segundo.

El juicio o proceso judicial, como evento global, se encuadra, dentro de la mencionada clasificación de Fillmore, en una tipología acción-proceso, según la cual un agente, el que demanda, “ejerce una acción” contra un paciente -el demandado- alegando causas concretas, las razones. La sentencia del juez le dará, o no, satisfacción. El juez es en este esquema el agente de cambio, el instrumento, que fundamenta su decisión en causas muy precisas: los motivos. En el proceso penal, el debate entre la parte acusadora -ministerio fiscal, querellante- y la parte acusada -imputado, procesado-, es apreciado y resuelto por el juez y, en Francia en la primera instancia en lo criminal para los delitos más graves (*crimes*), por un jurado.

En la práctica de clase presentamos a lxs alumnxs los sumarios o la parte dispositiva de la sentencia, su reseña intratextual, para que identifiquen estas categorías de información o constituyentes. El trabajo sobre sumarios colabora con la primera lectura global de la sentencia y facilita la sistematización e interiorización del esquema que es la base de toda sentencia. El objetivo es, en un primer momento, agilizar el descubrimiento de esos constituyentes en textos breves.

Surgen de ellos las siguientes síntesis judiciales y cronologías:

Caso María Cecilia Leiva

---

<sup>8</sup>

Disponible en  
<[https://www.clicanoo.re/Actualites/Article/2016/09/15/Marie-Judy-Olivier-condamnee-12-ans-de-reclusion-criminelle\\_587/](https://www.clicanoo.re/Actualites/Article/2016/09/15/Marie-Judy-Olivier-condamnee-12-ans-de-reclusion-criminelle_587/)>  
<http://www.linfo.re/la-reunion/faits-divers/701886-assises-marie-judy-olivier-jugee-en-appel-pour-avoir-tue-son-compagnon>  
<https://www.clicanoo.re/Actualites/Article/2013/11/08/Saint-Benoit-Mary-Judy-Olivier-refait-les-gestes-du-meurtre-de-son>> [Consulta: 19 de diciembre de 2018].



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Condena del Juzgado en lo Criminal de Primera Instancia de la Provincia de Catamarca a 12 años de prisión por el homicidio de su pareja y padre de sus hijos.

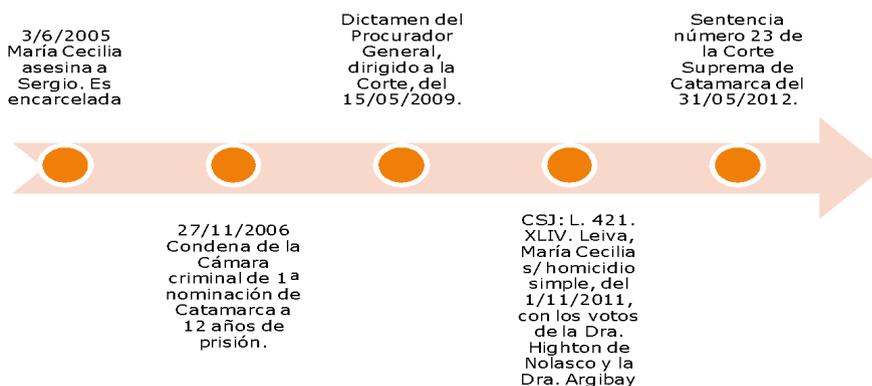
- Ratificación de la sentencia por la Cámara de Apelaciones provincial.
- Inadmisibilidad del Recurso de Casación dictada por la Corte de Justicia provincial.
- Corte Suprema de Justicia de la Nación, quien remite al dictamen del Procurador General hace lugar al Recurso de Casación.
- Nuevo pronunciamiento de la Corte catamarqueña: absolución de María Cecilia Leiva (legítima defensa de la acusada, principios internacionales de protección de la mujer)

Caso Mary-Judy Oliver

- Condena del Tribunal de la Región y Departamento francés de Ultramar de La Reunión y de la Cour d'assises, a 12 años de prisión por el homicidio de su pareja y padre de su hijo.
- Ratificación del veredicto por parte de la Cámara de Apelaciones. Encarcelación de Mary-Judy.
- Recurso extraordinario contra la encarcelación y pedido de libertad condicional para acompañar la custodia de su hijo.
- Pedido desestimado por la Cámara de Apelaciones local.
- Ratificación de la denegatoria por parte del Tribunal de Casación, con sede en París.

Líneas de tiempo y cronología de los hechos

María Cecilia Leiva





Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Mary-Judy Oliver



Planteado este sustrato elemental discursivo, sobre la base de las reseñas o las partes dispositivas de las sentencias, lxs futurxs profesionales indagarán otros aspectos de las decisiones judiciales: estructura, polifonía, componente micro, debate argumentativo. Desde estos enfoques, lentamente, las sentencias comienzan a perder su opacidad.

### 3. Análisis de las sentencias – Recorridos discursivos

#### 3.1. Exploración de la estructura canónica de las sentencias<sup>9</sup>

La forma convencionalmente institucionalizada de las decisiones judiciales está en estrecha relación con los contenidos semánticos y los actos de habla que se cumplen en ella. En una sentencia se encastran tres esquemas formales, que toman diversas formas según la instancia o el fuero, y que lxs futurxs Traductorxs deben identificar:

1. Encuadre de la sentencia: una especie de formulario modelo que marca el encuadre institucional, en principio fijado por el uso en cada sala y fuero, que suele remedar una situación de oralidad:

<sup>9</sup> No citamos los textos de análisis del discurso y lingüística en que basamos estos abordajes desde 1997. Señalamos solo algunos autores: Authier-Revuz, Arnoux, Combettes, Ducrot, Grise, Maingueneau, Micheli, Rabatel.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- un encabezamiento que señala el “aquí y ahora” de la enunciación: sala, fecha, nombres de las partes, instancia;
- la identificación del conflicto a resolver, a veces con enunciación de la pregunta cuya respuesta constituye la tarea de la sentencia (“¿Es nulo el fallo impugnado...?”) y remisión a la referencia legal (“Vu”).

Caso Leiva Maria Cecilia

¿QUIÉN RESUELVE?	¿DÓNDE, CUANDO SE RESUELVE?	(INSTRUMENTO)	¿QUIÉN RECORRE? ¿QUÉ RECORRE?	¿QUÉ RESUELVE?
Órgano jurisdiccional	Fecha y lugar	N1 de sentencia - sala	Conflicto	Cuestión a resolver
CJC		N.º 46/2006,		
DICTAMEN		S.C. L. 421, L. XLIV.	L. , María Cecilia s/ recurso extraordinario	
CSJN	Buenos Aires, 1/9/11	L. 421. XLIV.	Leiva, María Cecilia s/ homicidio simple.	
CJC	Catamarca, 31/5/12	N.º 23 de 2012		¿Es nulo el fallo impugnado, por haber inobservado o aplicado erróneamente las reglas de la sana crítica en la apreciación de las pruebas...? En su caso,



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

				¿corresponde encuadrar la conducta de la acusada en el... C.P.? 2º) ¿Qué resolución corresponde dictar?
--	--	--	--	--

### Caso Mary-Judy Olivier

¿QUIÉN RESUELVE?	¿DÓNDE, CUANDO SE RESUELVE?	(INSTRUMENTO)	¿QUIÉN RECORRE? ¿QUÉ RECORRE?	¿QUÉ RESUELVE?
	Fecha y lugar	N1 de sentencia - sala	Conflicto	Cuestión a resolver
	15 /9/ 2015. République Française	15-84102 ECLI:FR:CCASS:2015:CR 04410	Mme Mary-Judy X..., contre l'arrêt de la chambre de l'instruction de la cour d'appel de SAINT-/DENIS DE LA REUNION, en date du 16 juin 2015.	qui, dans la procédure suivie contre elle des chefs de meurtre aggravé, a rejeté sa demande de mise en liberté

- el fallo o dispositivo, en tercera persona impersonal, que establece definitivamente las acciones a seguir por las partes;

- las firmas.

2. La fundamentación del fallo, configurada sobre un esquema semántico de problema-solución, en el que predomina el razonamiento deductivo a cargo del juez-juez preopinante y jueces disidentes en las sentencias argentinas<sup>10</sup>, que alterna hechos

<sup>10</sup> En ciertos fueros e instancias, las decisiones argentinas ficcionalizan una situación de oralidad en que los jueces, reunidos, exponen sus votos. Es el caso de la decisión de la CJC.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

y consideraciones. Las secuencias narrativas y argumentativas se intercalan en ambas culturas.

3. Un desarrollo polémico (« Attendu que... » « Et que.... »; « Considerando que... » « Que... »), en un espacio de refutación, rectificación y ratificación de argumentos también sujeto a usos retóricos, pero de mayor libertad, especialmente sobrio y acotado en los tribunales superiores.

Ese ordenamiento inscribe la enunciación en un marco de seguridad, la ratifica como emanada de una institución de poder.

A modo de ejemplo, señalamos el caso de los tribunales superiores que siguen un orden externo canónico. Nuestra Corte Suprema de Justicia ha seleccionado un formato constante y riguroso, pero más flexible, que adopta un “*Considerando que*” inicial único y numerales o letras para el desarrollo:

a. *Vistos los autos....*

b. *Considerando que...*

c. *Por ello, se hace lugar/se declara...*

Este orden es muy pormenorizado y rígido en la frase única del Tribunal de Casación francés, cuyo sujeto se completa con su verbo conjugado en el fallo, que cierra el despliegue de predicados en párrafos dedicados al debate, separados por puntos y coma e introducidos todos por el marcador “*Attendu que*”:

*AU NOM DU PEUPLE Français*

*LA COUR DE CASSATION*

*... a rendu l'arrêt suivant: Sur ... contre ...*

*Vu...;*

*Sur le moyen...*

*Attendu que ...d'où il suit;*

*Par ces motifs,*



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*REJETTE/CASSE ...;*

*Ainsi jugé et prononcé ...; étaient présents: .... En foi de quoi ..*

La organización exterior es similar en todas las instancias de ambos ordenamientos judiciales, con una mayor variedad de usos en nuestro sistema federal. Se observa en ambas culturas una tendencia a la sobriedad apreciativa, como se dijo, en las instancias finales y una libertad más notoria en las primeras instancias argentinas.

### 3.2. Comprender un texto polifónico

Una decisión judicial tiene necesariamente que poner en escena múltiples voces que complejizan la lectura y la traducción, pero se presentan en realidad según un orden regular organizado sobre el de los hechos y actuaciones, en un espacio y en un tiempo propios, el del escrito que cierra y sintetiza todos un proceso.

Sobre este fondo espacio-temporal, las voces de los jueces<sup>11</sup> -en tercera persona o en primera en ciertas decisiones argentinas- articulan el polifónico intertexto con que construyen la sentencia, traducción de esa realidad factual. Otorgan la palabra en cita directa con fines de autenticación o en discurso indirecto, sin reproducir las palabras literales usadas en el otro discurso:

- la voz de las partes, cuyas palabras entreteje el juez con las propias, entablando con los argumentos rechazados un duelo discursivo en caso de rechazo.
- la voz de la ley, la jurisprudencia y la doctrina, con argumentos de apoyo o refutación impregnados de “autoridad intangible”.

En la inscripción de la palabra del otro mediante verbos introductorios, los jueces asumen posturas en cuanto al valor del fragmento citado o las jerarquías subjetivas instaladas.

El rastreo de estas voces, por ejemplo, muestra en las sentencias de alzada argentinas, en general, la estructura formal tradicional de acta en que el Secretario hace constar las voces:

*En la ciudad de....., a los .....días de....., reunida en acuerdo la/el....., integrada/o por....., para entender en ....., caratulado....., en contra de....., en virtud de .....*

<sup>11</sup> O el Secretario, en la tradición argentina de ciertas decisiones.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*El Tribunal se plantea las siguientes cuestiones a resolver: 1º)... 2º)...*  
*De acuerdo al orden de votación sorteado a foja...*  
*A la primera cuestión, el Dr. .... dijo:....*  
*Por todo ello, voto .... a la primera cuestión.*  
*A la primera cuestión, (los otros jueces)... Por lo expuesto, considero...,por lo que entiendo, debe...*  
*En mérito a todo lo expuesto y por las consideraciones vertidas en los votos que anteceden, la ..... RESUELVE: I) ....II).....III)....VI) Protocolícese...*  
*FIRMADO.....ANTE MI.....ES COPIA FIEL*  
*(Segunda sentencia de la Alzada catamarqueña)*

En los fallos del Tribunal de Casación francés las citas siguen un orden riguroso, inevitable. En el caso de Mary-Judy Olivier observamos la inclusión canónica de la palabra del recurso presentado, en la que se encastra la palabra de la sentencia apelada :

« en ce que l'arrêt attaqué a rejeté la demande de mise en liberté de Mme. X et a ordonné son maintien en détention,

- aux motifs que dans la première décision, certes aujourd'hui frappée d'appel, après de longs débats publics en présence de la famille de la victime, Mme. X a été reconnue coupable du meurtre de son conjoint et sanctionnée par une très lourde peine de réclusion... » (cita indirecta de la sentencia impugnada)
- « 1º) alors qu'un placement sous contrôle judiciaire peut être assorti de l'obligation de ne pas se rendre en certains lieux et de ne pas rencontrer certaines personnes ... » (cita directa del recurso ante el Tribunal de Casación)

En ese tejido de voces, el especial deíctico “*en autos*” que alude a las piezas reunidas en la materialidad del expediente y su equivalente en “*en l'espèce*”, que es el litigio sometido a examen, remiten al mencionado marco factual del proceso -hechos y debates- y a la escritura en que se lo hace constar. La importancia dada en nuestro medio al aspecto material del expediente, a esa escritura que permanece y guarda las voces, se manifiesta también en la remisión a las “fojas” de las decisiones: “a Fojas XXX”, “supra”, “infra”, “aquí”.

### 3.3. Desmenuzar/Indagar un texto coherente y cohesivo



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En el tejido de lo micro, de la continuidad de las oraciones, las posibilidades de abordaje son innumerables. Proponemos solo algunas entradas.

1. El léxico de especialidad y los antiguos usos retóricos cumplen por un lado una función legitimadora, como la forma canónica. Ratifican el saber muy antiguo, y por ende más confiable, de quienes las manejan. El escollo de las primeras lecturas se disipa rápidamente con búsquedas y explicaciones.

En los textos analizados, formas como “vistas”, “arreglada a derecho”, “estos obrados”, “el injusto reprochable”, “la pupila”, “medio recursivo”, pierden extrañeza recurriendo a la etimología, al contexto diacrónico y comprendiendo la necesidad que tiene el discurso de un sistema piramidal, jerarquizado, de repetir formas solemnes reaseguradoras. Deja de experimentarse como ajena, en la sintaxis, la anteposición de adjetivos y adverbios, por ejemplo, que sitúan al texto en un registro temporal o formal alejado del presente: “subsidiariamente introducidos”, “debo respetuosamente disentir”, “oportuna concurrencia”, “equivalente suficiencia”. Un abordaje etimológico y contrastivo apuntala la identificación de falsos cognados y cognados genuinos y parciales y permite entender que, por imitación institucional *-procureur général* en el sistema francés- el “procurador general de la Nación” y los procuradores fiscales ante la CSJN son la única excepción a la adopción del término “fiscal” para todo aquel que lleva adelante la acusación en nombre del Estado y la sociedad (*procureur*=fiscal). Nuestro término “procurador” -también derivado del latín “procurator”, pero como el que representa y se ocupa de algo en otra ocupación- se especializó en la representación procesal de los litigantes y de tramitaciones varias que aceleran el proceso, tal como su equivalente en el sistema francés, el “avoué” (procurador=*avoué*).<sup>12</sup>

La legislación francesa completó con la circular de 1977 un proceso de modernización del vocabulario jurídico, que eliminó usos muy antiguos. Entre nosotros, los manuales de estilo -Procuración del Tesoro, CSJN- encaran desde 1998 modificaciones que preservan un formalismo necesario para acotar equívocos.

2. El avance de la información se apoya en el doble juego que se da de frase a frase entre información conocida e información nueva. La sentencia, semánticamente

---

<sup>12</sup> A su vez falso cognado de abogado, ambos derivados de “ad auxilium vocatus”, “el llamado para auxiliar”... Cf. para otros ejemplos, DIEZ, Beatriz, “Terminologie juridique et traduction: une histoire d'écart et de rencontres” en KLETT, Estela (comp.), *Le français à la loupe: aspects linguistiques et socio culturels*. Araucaria editora, Ciencia y Técnica: “Lenguas”. Buenos Aires, 2008.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

compleja, necesita identificar y recordar claramente aquello de lo que se está hablando antes de introducir información nueva, en aras de la inteligibilidad del discurso y por las consecuencias que introduce en el estatuto jurídico de las partes. La repetición de la información conocida o nueva en los distintos actos de habla -considerandos, votos y fallo- va enriqueciendo la carga semántica del fallo:

“La suscripta comparte y hace suyos, en lo pertinente, los fundamentos y conclusiones del dictamen del Señor Procurador Fiscal” (voto de la Dra. Highton).

“... de conformidad con lo dictaminado con el Señor Procurador Fiscal” (voto de la Dra. Argibay).

Las sentencias francesas acuden en mayor grado a la repetición, retoman y anticipan, siempre con el objetivo de ratificación y aseguramiento. El Tribunal de Casación, en la actualidad, anuncia la conclusión, que es solución y rema central mediante una catáfora global (Rejet/Casse) ubicada a modo de formulario en el encabezamiento mismo de la decisión, aislada y en mayúsculas sobre el margen derecho, rematizando todo el fallo:

Cour de cassation	
chambre criminelle	
Audience publique du mardi 15 septembre 2015	
N° de pourvoi: 15-84102	Rejet
Non publié au bulletin	
M. Guérin (président), président	
SCP Baraduc, Duhamel et Rameix, avocat(s)	

3. En los recursos anafóricos, aprovechando la necesidad de retomar la información conocida que le impone el texto, los agentes de la justicia pueden colocar su subjetividad en la elección de sustitutos, que tiñen o axiologizan el contexto. El Procurador retoma en su dictamen como víctima a la acusada por las instancias previas:

“... [María Cecilia Leiva] una mujer joven, embarazada de cinco meses, sin antecedentes, [que hiera] mortalmente al padre de sus hijos”.

Esto es natural en un texto abierto por necesidades de persuasión al *pathos* y la subjetividad, pero también aparece discretamente en el voto de la Doctora Argibay



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

axiologizando con adjetivación solo jurídica, o casi monopolizada por la terminología jurídica, la decisión de los tribunales catamarqueños:

“...la palmaria contradicción de una afirmación del *a quo* referida al libre sometimiento de la imputada a la alegada agresión ilegítima...”.

4. Para delimitar secuencias, el texto jurídico acude a conectores de la lengua general, que ha transformado en propios con la anuencia de la comunidad, y pueden ser casi simples ordenadores -”considerando”-, o reforzar con sus semantismos las aseveraciones más contundentes o los matices de la argumentación causal o concesiva: nuestros “ya que”, “toda vez que”, “de manera que”, distribuidos con cierta libertad y los franceses “aux motifs que”, “alors que”, “dès lors que”, de ubicación casi exclusiva en las sentencias-formulario.

5. Cuando el duelo de argumentos es álgido, la exposición gana en dinamismo y expresividad, introduciendo modalizadores axiológicos marcados en los alegatos, dictámenes y algunas sentencias, con las reservas señaladas. El Procurador argentino alude por ejemplo a su “*desazón por no contar con las pruebas obvias*” de la agresión sufrida por la acusada y su decisión de acudir a testimonios ausentes en autos pero difundidos por la prensa.

En estos diversos acercamientos, lxs futurxs Traductorxs han identificado y desglosado componentes, que, entre otras actividades, vuelcan en mapas semánticos, diagramas o cuadros de este tipo, orientados fundamentalmente a lo jurídico (*Cf.* referencias 3, Cuadros)

Los textos han perdido su extrañeza en un trabajo paulatino de familiarización con los ingredientes formales y semánticos de estos escritos. Pero el aspecto seguramente más interesante del trabajo surge de la exploración de las estrategias argumentativas y el tratamiento del componente emocional de los casos explorados.

4. Del razonamiento deductivo a la argumentación persuasiva. El papel de las emociones

El razonamiento deductivo proporciona un marco de análisis sólido y contenedor a la solución del problema, que se esquematiza en el canónico silogismo judicial. La ley, la doctrina o la jurisprudencia alimentan la premisa mayor, el caso se integra en la menor y la conclusión arroja la decisión final del tribunal:



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Premisa mayor (La norma)	Si A
Premisa menor (el caso sub examine)	Or B
Conclusión	Donc C

Ahora bien, cuando el objetivo último es la obtención de la adhesión del otro mediante un debate fundamentado, la argumentación y la polémica se desarrollan en permanente tensión. Jueces y partes reunidos en la dialéctica del proceso desarrollan argumentaciones psicológica o socialmente persuasivas en las que interactúan los tres medios aristotélicos: *logos*, los razonamientos lógicos mostrados, *ethos*, la credibilidad del orador, y *pathos*, el manejo de las emociones.

La visión tradicional de las emociones como complemento argumentativo es substituida actualmente por la de su función directamente argumentativa, a partir del componente cognitivo que en realidad las despierta, señalado ya desde Aristóteles. En efecto, la emoción se fundamenta siempre en un conjunto de creencias y juicios típicos suscitados por situaciones determinadas y por estar atada a normas socio-culturales, no es refractaria a la argumentación y puede ser objeto de crítica o modificación en un debate argumentativo porque, en realidad, lo que se ataca o se defiende en ese debate son las creencias a que están anudadas convencionalmente. De allí que, para alcanzar la persuasión, junto a los elementos clásicos de la ley, la jurisprudencia y la doctrina, los intervinientes en el debate judicial suelen proponer como premisas de sus razonamientos verdades aceptadas socialmente, valores basados en jerarquías establecidas, lugares comunes en *topoi* que podrían reflejar el pensamiento del hombre común.

En el dictamen, en los fragmentos de alegatos y en las sentencias de los casos estudiados, nuestros aprendientes observan la circulación de dos emociones, la piedad y la indignación, vinculándolos con la evaluación de las situaciones -los hechos sucedidos- y las creencias y juicios, las normas socio-culturales, que generan esa evaluación y en este caso muestran el conflicto entre una visión patriarcal de los hechos y una nueva mirada orientada a la simetría entre géneros.

Sin entrar en la discusión de los argumentos falaciosos -*ad populum*, *ad baculum*-, esas dos emociones recorren el fallo siguiendo una especie de lógica de los sentimientos. Ya en Aristóteles (*Retórica*, Libro II, capítulos 8 y 9), la piedad se define como el dolor



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

acerca de un acontecimiento destructivo que le pasa a alguien que no lo merece, y que podría sufrir también el espectador, en tanto la indignación es explicada como la especie de odio o aversión que se siente contra quienes provocan sufrimientos a quien no es digno de sufrirlo.

En el alegato del Procurador en favor de María Cecilia Leiva y en la defensa de Mary Judy Olivier subyace una apelación a la piedad, a la compasión (*argumentum ad misericordiam*). Buscan atribuirle, despertarla en el interlocutor -jueces y jurado- mostrando la desgracia de la autora del homicidio como algo inmerecido, provocado por las circunstancias. Describen a quien ha cometido el crimen como un ser que sufre, antes y después del crimen, por el maltrato recibido. Discuten la racionalidad de una emoción, su legitimidad, evalúan la calidad de los motivos, la bondad de sus razones. Apuntan a la generación en el destinatario (los miembros de nuestra Corte y el Jurado francés), a partir de los mencionados consensos culturales, de una emoción que acompaña al *logos*. El Procurador resalta la escucha negada a la acusada argentina:

“una imputada que decía, palabras más, palabras menos, que había matado sin querer cuando se defendía de una golphiza”.

Los argumentos de la defensa de Mary-Judy Olivier describen, según la prensa, un cuadro de abandono que recrea una vieja situación de infancia: desempleo del marido que la abandona para salir con amigos, exceso de bebida, de droga, testimonio de agresión física por vecinos. Recordamos que no hemos tenido por el momento acceso a las sentencias de primera y segunda instancia dictadas en el caso, ni a los alegatos completos.

El *a quo* argentino y los acusadores franceses, por lo contrario, juzgan desde el rechazo que produce el homicidio, soslayando la violencia de género y la legítima defensa. En las primeras instancias catamarqueñas, la indignación ante la homicida -articulada con una visión tradicional de la violencia sobre la mujer- lleva a negar sus argumentos de defensa propia, según cita tomada de la segunda sentencia de la CJC:

“Todos estos testimonios evidencian que quién era en realidad la agresiva era la acusada, no así (el compañero), que no existió una pelea como invoca la acusada donde haya sido brutalmente golpeada, que las lesiones que luego presentó fueron producto de la caída al suelo de tierra



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

y haberse golpeado estando sentada, no de golpes propinados por Suárez como la acusada pretende hacer creer...”.

A crear la indignación están dirigidos los argumentos de la defensa de la víctima y del Ministerio público francés, que cargan las tintas sobre la intención homicida de Mary-Judy Olivier:

*“À ce moment-là, elle a vraiment voulu lui donner la mort”*,

*“Aujourd'hui, il (el hijo de tres años de Mary-Judy) a tout perdu”*,

*“Quand elle le frappe, elle est dans une rage folle”*,

*“Lorsqu'elle frappe, elle a l'intention de le tuer”*.

El voto de la Doctora Highton da cauce y sobriedad a otro sentimiento de indignación, presente previamente en el recurrente y el dictamen del Procurador de la Nación, que invierte el sentido de la indignación de los primeros jueces catamarqueños: el que provoca la atribución de la posición de victimaria a quien en realidad es víctima de otro agente. Cuestionan las creencias y juicios arraigados en la sociedad –de la que también provienen aquellos jueces– que legitiman la violencia contra la mujer. Solo el adjetivo “mero” y la locución “sin más”, que insisten en el poco detenimiento aportado a la apreciación de los elementos probatorios, son indicio de esa indignación acotada en un fallo que crea jurisprudencia:

*“a partir del mero hecho de la presencia de la imputada en el domicilio en que convivía con el occiso, a la cual asigna, sin más, un carácter voluntario, deriva que Leiva se sometió voluntariamente...”*.

Esa indignación sobria (“el más mínimo” vuelve a condenar la indiferencia) aflora en la sentencia de la segunda Corte de Justicia de Catamarca:

*“Tales afirmaciones no encuentran el más mínimo sustento probatorio”*

El Tribunal de Casación francés confirma la legitimidad del sentimiento de indignación experimentado por la familia del occiso y el deseo de venganza contra el criminal e ignora el sentimiento de compasión que los defensores buscan suscitar sobre la victimaria presunta. Sin embargo, recurre al logos para eliminar cierta connotación afectiva extrema de la decisión de alzada, reponiendo el término canónico para designar el paso de Mary-Judy Olivier ante el jurado de primera instancia. La sentencia de alzada había señalado el riesgo de disturbios al orden público que podían producirse en la comuna de los hechos si Mary-Judy Olivier regresaba al lugar del hecho:



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

“*après l’épreuve des Assises* [tras el sufrimiento vivido (por los familiares) en la audiencia de Assises”.

“*Après l’audience des Assises* “ [tras la audiencia de Assises]”.

Los discursos en defensa o condena de las dos mujeres que han matado están debatiendo sobre la indignación y la piedad, hacen de ellas asuntos discutibles en virtud de su articulación con las creencias sociales en juego.

El giro de una época

En Argentina, como lo expresan los votos de las Doctoras Highton y Argibay, se insiste en los cambios en la percepción de los derechos de las mujeres que se jerarquizan como Derechos Humanos consagrados por Convenios Internacionales. El voto de la Doctora Highton anuda con la apertura de la sensibilidad global a la violencia sobre la mujer. Define la violencia de género como una “*violación a los derechos humanos y las libertades fundamentales*”, como una “*ofensa a la dignidad humana*”. Especifica la obligación de combatirla:

“El Estado debe evitar (la violencia sobre la mujer) promoviendo leyes de protección y estableciendo principios de amplitud probatoria”.

Existe en la jurisprudencia argentina una marcada tendencia a propugnar una nueva lectura de la legítima defensa en el marco de la violencia ejercida contra las mujeres. Señalamos otros fallos con idéntico final:

- Tribunal Oral en lo Criminal N°3 de la ciudad de Mar del Plata en la causa “Bulacio Gladys Lery s/homicidio calificado”;
- Superior Tribunal de Justicia de San Luis en la causa “Gómez María Laura s/homicidio simple”, del 28 de febrero de 2012.

Estos fallos absolvieron a mujeres víctimas de violencia de género que habían matado a sus esposos, tomando en cuenta el contexto de violencia permanente previo en el que vivían. En ambos pronunciamientos se consideró que, en los casos de mujeres golpeadas, no es tan fácil definir cuándo se está frente al fin de la agresión; para ello se evaluó el pasado de abuso para redefinir el concepto de inminencia o la razonabilidad de la percepción de la agresión como inminente.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> “En lo que aquí interesa, la doctrina del fallo fue considerar que Leiva estaba inmersa en una situación de violencia de género y doméstica, y que poseía las características psicológicas típicas de quienes están atrapados por el círculo de violencia. Toda esa situación hacía que viviera constantemente bajo la amenaza de una agresión ilegítima inminente. La propia situación de violencia generaba la inminencia de la agresión” (NOCEREZ, Florencia y PART, Daniela, “Eximentes de responsabilidad penal en el



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sobre pruebas de violencia de género menos fehacientes, los tribunales franceses privilegian la piedad sobre la víctima e incluso justifican el castigo de la victimaria aceptando la indignación que esta suscita en los allegados. Otros fallos con idéntico final fueron dictados:

- El caso Jacqueline Sauvage, quien fue condenada en Cámara, el 3 de diciembre de 2015, a 10 años de prisión por haber matado a su marido violento.
- El caso Sylvie Leclerc, juzgada en Nancy el 25 de marzo de 2016, condenada a 9 años de prisión por haber matado a su esposo, que abusaba de ella.<sup>14</sup>

Las convenciones internacionales consagran los derechos de las mujeres y plantean su protección, pero su conocimiento tarda en expandirse. Sin embargo, por efecto de presiones sociales internas y de la influencia de los organismos internacionales, la sensibilización en cuanto a la violencia conyugal y familiar avanza.

## 5. Conclusión

La formación de nuestrxs futurxs colegas parte así de la producción discursiva de fallos y sentencias de una comunidad determinada, en un momento dado, dirigida a otra comunidad lingüística. Las exploraciones diversas estimuladas por el interés y el

---

Anteproyecto del Código Penal de la Nación”, *Revista Intercátedras*, nro. 3, 2015, p.75, disponible en <[https://studylib.es/doc/774\\_6878/untitled--revista-pensamiento-penal](https://studylib.es/doc/774_6878/untitled--revista-pensamiento-penal)> [Consulta: 14 de diciembre de 2018]).

<sup>14</sup> En Francia, los resultados de la primera encuesta sobre violencia contra las mujeres se conoce en 2000 y suscita polémicas. En efecto, como entre nosotros, las tesis que definen la violencia como consecuencia y causa de las relaciones de poder entre géneros conviven en la sociedad francesa con explicaciones psicologizantes que confinan las conductas violentas a factores individuales y soslayan los enfoques socio políticos. Disponible en <[https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09639489.2017.1340003#.W\\_vpaBfh5c0.gmail](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09639489.2017.1340003#.W_vpaBfh5c0.gmail)>. El caso específico de la violencia conyugal queda, una vez denunciado (*flagrant délit, plainte, main courante*, carta al Procurador general, testimonio de terceros), en manos del Procurador general (*Procureur de la République*) a cargo de la acción pública <<https://www.ladocumentationfrancaise>>. Desde 1994, el nuevo código penal, artículo 222-13 reconoce la gravedad particular de la violencia conyugal, ampliada al concubino, *pacté*, y establece un delito específico. La Ley n° 2018-703 de, 3 de agosto de 2018 refuerza la lucha contra la violencia sexual y sexista. Disponible en <<https://solidaritefemmes-la.fr/home-besoin-daide/les-moyens-de-sortir-de-la-violence-conjugale/>>. En la Unión Europea, desde 2011, el Convenio de Estambul define la violencia contra las mujeres, propugna el logro de la igualdad de género, categoría establecida socialmente, para eliminarla y establece la prevención de la violencia, la protección de las víctimas y el procesamiento de los agresores. Francia ratifica ese Convenio en 2014. La Ley 2014-738 establece la igualdad real entre mujeres y hombres. Disponible en <<https://rm.coe.int/1680464e73>> [Última consulta de los sitios citados: 14 de diciembre de 2018].



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

compromiso por el tema van llevándolos a obtener un contacto fluido con el discurso de las decisiones judiciales, que aprenden a interrogar en todos los niveles y a relacionar con el contexto de producción. Nos incumbe como docentes darles aquellos elementos supra, inter, intra-texto discursivos necesarios para que logren la comprensión que los llevará a la traducción. Pero también, resulta imperioso insertar su trabajo en un marco más amplio donde sean capaces de dar por tierra con el mito del texto jurídico encriptado y objetivo logrando aprehenderlo y así dejar atrás su foraneidad.

Surge así -tal nuestra comprobación- la promoción de un compromiso con los valores en juego en el texto traducido, que necesariamente interpelarán el propio sistema axiológico de lxs profesionales. No queda entonces más que convocar la responsividad de nuestrxs aprendientes como ejercicio activo de una actitud ética frente al autor, a sus destinatarios y fundamentalmente, frente a sí mismos.

## Ilustraciones y referencias

### 1. Campañas en Francia

#### 1.1. Número de asistencia



Chantage, humiliation, injures, coups... Alors que la journée internationale pour l'élimination de la violence à l'égard des femmes se déroule le 25 novembre, les femmes victimes de violences peuvent contacter le 3919. Gratuit et anonyme, ce numéro de téléphone qui a un rôle d'écoute, d'information et d'orientation est accessible 7 jours sur 7 (de 9h à 22h du lundi au vendredi et de 9h à 18h les samedi, dimanche et jours fériés).

#### 1.2. Videos

- <https://www.youtube.com/watch?v=WHr0hRqbyFc> escuela
- <https://www.youtube.com/watch?v=svVEt6ZZGDg> trabajo
- <https://www.youtube.com/watch?v=sT9Xd3IOTi0> vida privada
- <https://www.youtube.com/watch?v=vTbRjdiIT8o> transportes

## 2. Fotos

### 1. Acusada María Cecilia Leiva, cuando fue detenida tras el asesinato.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2. Mary-Judy Olivier regresa al lugar de los hechos para reconstruir la escena del crimen.
3. Rudy Blard, asesinado. su familia lleva su imagen en sus remeras al asistir a las audiencias.
4. Cité Hermès, en Saint-Benoît, “*más conocida como cité prison break*”.
5. Jacqueline Sauvage, condenada, indultada.
6. Sylvie Leclerc, condenada.

1.



2.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*



3.



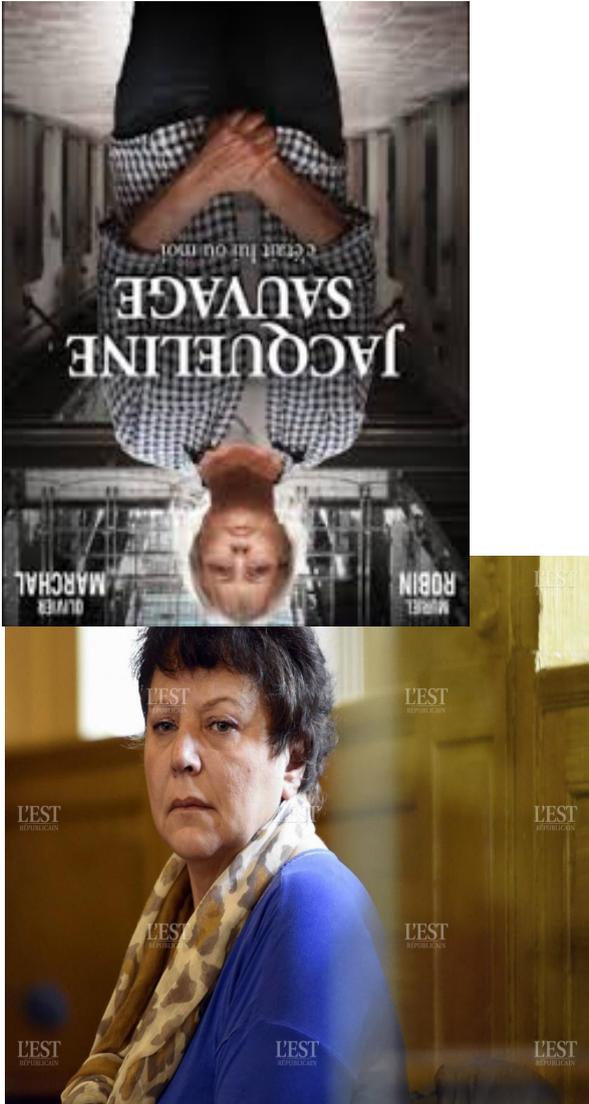
4.





Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

5.



### 3. Cuadros

#### Esquemas narrativos

*Caso Leiva, María Cecilia: Homicidio simple*

Fallo de la CJC, según el dictamen del Procurador y la sentencia de la CSJN

	Paciente	Agente	Agente de cambio
	Sentencia en primera instancia.		CJC



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Hechos	Condena en primera instancia por el homicidio de su compañero y padre de sus hijos.		
Causa razones/motivos	- desestima la legítima defensa. - establece un sometimiento voluntario a la agresión.		
Decisión final Sentencia			No hace lugar al recurso de casación presentado contra la sentencia de primera instancia

#### Fallo de la CSJN

	Paciente	Agente	Agente de cambio
	Fallo de la CJC		CSJN
Hechos	No hizo lugar al recurso de casación presentado contra la confirmación.		
Causa	- sostiene que Leiva se sometió libremente a una hipotética agresión ilegítima.		La Corte (CJC) soslaya las disposiciones internacionales y



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

	- descarta un supuesto de legítima defensa*		normas internas- derecho de toda mujer a una vida libre de violencia /amplitud probatoria en vigencia*
Decisión final			...se deja sin efecto la sentencia apelada... Vuelvan los autos al tribunal de origen... para que se dicte un nuevo pronunciamiento con arreglo a la doctrina aquí expuesta.

\*Los jueces preopinantes son especialmente lacónicos y remiten al dictamen del Procurador Fiscal. Los hechos son tomados de ese dictamen y la doctrina expuesta del voto de la Dra. Highton, quien acude a la Convención de Belem do Pará y a la Ley 26.485.

### *Caso Mary-Judy Olivier*

Según citas de alegatos y narración de hechos encontrados en los medios:

	Paciente	Agente	Agente de cambio
	Mary Jude	Familia del marido.	Cámara del crimen. Jurado de enjuiciamiento. St. Denis de la Réunion
Hechos	Mata a su marido con un cuchillo.		



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

	Avisa personalmente a los bomberos y reconoce su autoría.		
Causa	- violencia voluntaria sin intención de matar durante una disputa doméstica. - violencia psicológica previa.	- rechazo de la legítima defensa. - no presenta huellas de violencia física.	
Decisión final			Condena a 14 años de prisión

A la espera del resultado de la apelación, Mary-Judy Olivier eleva una solicitud a la Cámara de Apelaciones de Saint-Denis, La Réunion. Desestimada esta solicitud, interpone un recurso extraordinario ante el Tribunal de Casación, cuya decisión procedemos a analizar:

	Paciente	Agente	Agente de cambio
	Sala de Instrucción de la Cámara de Apelaciones de St. Denis – La Réunion		Tribunal de Casación
Hechos	Ha desestimado el pedido de excarcelación bajo monitoreo electrónico de MJ. No admite un escrito personal.	- Solicita anulación (cassation) de la sentencia.	No admite el escrito personal
Causa	- la perturbación del orden público de la comuna que podría	- la chambre de l'instruction a commis un	- la perturbación del orden público de la comuna que podría



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

	<p>causar sobre todo un encuentro con los familiares.</p> <p>- no ha probado necesidad fehaciente de ayuda a la tía.</p>	<p>excès de pouvoir négatif</p> <p>Su decisión carece de base legal, sin contemplar como solución la prohibición de apersonarse en la comuna.</p> <p>- No ha considerado la intención de educar al hijo, planteada en el escrito declarado inadmisibile.</p>	<p>causar, sobre todo, un encuentro con los familiares</p> <p>- no se ha planteado un domicilio alternativo</p>
<p>Decisión final</p>			<p>Rechaza el escrito personal y la anulación.</p>



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## COMPRENDO, LUEGO TRADUZCO

FERNÁNDEZ, Eleonora Paula y

HAGEG, Amina

Traducir/Interpretar no es posible si no hay comprensión previa y acabada de una gran variedad de elementos lingüísticos, extralingüísticos, situacionales, pragmáticos, culturales, que conviven en un mismo Texto/Discurso.

Existen algunos elementos que deben ser tomados en consideración para evaluar diferentes obstáculos susceptibles de atentar contra la comprensión y entorpecer o impedir una adecuada Traducción/Interpretación.

Un conocimiento deficiente de ambas lenguas (particularmente de la lengua extranjera), búsquedas desorientadas, elecciones erróneas, diagnósticos equivocados sobre la complejidad o el volumen del trabajo, tecnicismos oscuros, notas culturales ignoradas, excesiva confianza en los recursos tecnológicos son algunas de las dificultades más frecuentes que conspiran contra una Traducción/Interpretación satisfactoria para todas las partes involucradas.

Sin pretensiones de exhaustividad, se abordarán estos elementos en un trabajo que desde su más temprana etapa, sienta el presupuesto de la existencia de una clara y necesaria interdependencia entre teoría y práctica (Lederer, M., 2003).

Las cuestiones prácticas escapan habitualmente a todo debate en la formación de un Traductor/Intérprete no así la(s) teoría(s), que constituye(n) un elemento clave en la formación de lxs profesionales. Su incentivación generará traductorxs capaces de reflexionar sobre la tarea que realizan, notoriamente más libres al momento de tomar decisiones, lo que redundará en un círculo virtuoso de traducciones de mejor calidad, clientes más conformes y fidelizados, y un ejercicio profesional definitivamente más satisfactorio.

Desde un enfoque docente e investigador, con el marco central aunque no excluyente de la Teoría Interpretativa de Marianne Lederer, la Teoría del Skopos y el Funcionalismo y los aportes del Modelo IDRC y de la Teoría de los Esfuerzos de Daniel Gile, se



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

presentarán propuestas pedagógicas que, desde el aula, permitan acompañar a nuestros alumnxs y futurxs colegas, en su camino hacia la profesionalización.

En un mundo laboral que muta a diario, resulta ineludible comprender(se) para ser comprendido.

## 1. Introducción

### *La torre de Babel*

*En ese entonces se hablaba un solo idioma en toda la tierra. Al emigrar al oriente, la gente encontró una llanura en la región de Sinar, y allí se asentaron. Un día se dijeron unos a otros: “Vamos a hacer ladrillos, y a cocerlos al fuego”. Fue así como usaron ladrillos en vez de piedras, y asfalto en vez de mezcla. Luego dijeron: “Construyamos una ciudad con una torre que llegue hasta el cielo. De ese modo nos haremos famosos y evitaremos ser dispersados por toda la tierra”.*

*Pero el Señor bajó para observar la ciudad y la torre que los hombres estaban construyendo, y se dijo: “Todos forman un solo pueblo y hablan un solo idioma; esto es solo el comienzo de sus obras, y todo lo que se propongan lo podrán lograr. Será mejor que bajemos a confundir su idioma, para que ya no se entiendan entre ellos mismos”.*

*De esta manera el Señor los dispersó desde allí por toda la tierra, y por lo tanto dejaron de construir la ciudad. Por eso a la ciudad se le llamó Babel, porque fue allí donde el Señor confundió el idioma de toda la gente de la tierra, y de donde los dispersó por todo el mundo.*

Génesis 11:1-9 Nueva Versión Internacional (NVI)

... ¡Y así nació la interpretación consecutiva!

Desde aquella Torre de Babel, para algunos condena bíblica para otros una gran fuente de diversidad y crecimiento, la humanidad brega por comprenderse, en un claro intento vital de supervivencia.

Si bien este primer nivel de comprensión filosófico subyace la labor del Traductor/Intérprete,<sup>1</sup> hay cuestiones de índole práctica que exigen como presupuesto básico la comprensión previa y acabada de una gran variedad de elementos lingüísticos, extralingüísticos, situacionales, pragmáticos, culturales. Todos ellos conviven en un

---

<sup>1</sup> El uso de la mayúscula apunta a la neutralización de la oposición de género. Se recurre a este mecanismo para no obstaculizar la lectura.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

mismo Texto/Discurso. Sin esta comprensión no sería posible la Traducción/Interpretación.

Existen algunos elementos que deben ser tomados en consideración para evaluar diferentes obstáculos que pueden atentar contra la comprensión y entorpecer o impedir una adecuada Traducción/Interpretación.

Sin pretensiones de exhaustividad, los abordaremos en los párrafos subsiguientes, aunque previamente, como este texto pretende ser leído no sólo por nuestrxs colegas sino también por estudiantes de Traducción/Interpretación corresponde comenzar por sentar aquellas bases teóricas que fundamentarán nuestros análisis posteriores.

Es importante afirmar, desde esta etapa temprana de exposición, que existe una clara y necesaria interdependencia entre teoría y práctica.<sup>2</sup> Las cuestiones prácticas escapan habitualmente a todo debate en la formación de un Traductor/Intérprete no así la(s) teoría(s) que, a nuestro entender, constituye(n) un elemento clave en la formación de lxs profesionales. Existe una reflexión traductológica científica<sup>3</sup> que debe ser fomentada en la formación de lxs futurxs traductorxs y que les permitirá una mayor conciencia sobre la tarea que realizan, les dará mayor libertad en el momento de tomar decisiones, generando entonces traducciones de mejor calidad, clientes más conformes y fidelizados, y un ejercicio profesional mucho más satisfactorio.

## 2. La labor traductora/interpretativa

### 2.1. Las competencias del Traductor/Intérprete

Para la tarea traductora/interpretativa propiamente dicha, el Traductor/Intérprete deberá poseer una serie de competencias mínimas, llamadas “Recursos” “Conocimientos” o “Habilidades” por Daniel Gile en su modelo IDRC.<sup>4</sup> Podríamos presentarlas del siguiente modo:

- El Traductor/Intérprete debe tener capacidad para traducir textos de una lengua a otra, preferentemente su lengua materna, contando para ello con un alto conocimiento de las unidades léxicas, estructuras gramaticales, representaciones gráficas o fónicas de

---

<sup>2</sup> LEDERER, Marianne, “*De l’interdépendance de la théorie et de la pratique en traduction*”, en *Revue de la SAPFESU*, Buenos Aires, Araucaria, 2003, pp. 13-21.

<sup>3</sup> LADMIRAL, Jean-René. *Collection Traductologiques*. Université de Paris X - NANTERRE, ISIT.

<sup>4</sup> GILE, Daniel, “*Le modèle IDRC de la traduction ‘Interprétation - Décision - Ressources - Contraintes’*”, en LAPLACE, Colette, Marianne LEDERER y Daniel GILE (eds.), *La traduction et ses métiers, aspects théoriques et pratiques*, Paris, Lettres modernes Minard, 2009.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

las palabras y los textos, ensambles de unidades fundamentales, reglas de representación gráfica, fonológica o en signos en un texto/discurso de partida. Estos conocimientos son inagotables y jamás serán abarcados en su totalidad por lxs profesionales. Su desafío reside entonces en la búsqueda y la adquisición del recurso *ad hoc* que irá constituyendo su bagaje cognitivo, es decir aquellos complementos cognitivos<sup>5</sup> que integrarán su memoria a largo plazo y que, en futuras ocasiones, el Traductor/Intérprete podrá actualizar con la materia lingüística, creando sentido.

- El Traductor/Intérprete deberá contar con conocimientos temáticos acerca de la situación de comunicación en cuestión, sobre los valores y normas sociales en los grupos socio-culturales a los que pertenece el enunciador del texto/discurso de partida y los destinatarios del texto/discurso de llegada, sobre la función de la Traducción/Interpretación y, en su caso, sobre las instrucciones dadas por el cliente.
- El Traductor/Intérprete deberá contar con conocimientos lingüístico-pragmáticos que le permitan analizar el texto/discurso de partida y tomar las mejores decisiones a partir de un bagaje cognitivo con el que podrá resolver problemas de comprensión (lo diremos una vez más: si no se entiende, no se puede traducir) a través de diferentes niveles de análisis, expresar ideas de una manera aceptable para los involucrados en la situación comunicacional (autor - traductor - lector/enunciador - intérprete - audiencia), conforme sus esquemas de expectativas, valores y configuraciones sociales.
- El Traductor/Intérprete tendrá las competencias técnico-tecnológicas que le permitan utilizar equipos para interpretar, herramientas informáticas para la investigación documental y la redacción de textos, el software y el hardware adecuados, recursos tecnológicos específicos como las memorias de traducción.
- El Traductor/Intérprete debe tener también competencias administrativas, organizativas, comerciales y deontológicas que le permitan proyectar su labor profesional, mantener buenas relaciones con sus clientes, confeccionar presupuestos, defenderlos, tratar respetuosa y solidariamente a sus colegas, dignificar su profesión.

## 2.2. La comprensión en la Traducción/Interpretación

---

<sup>5</sup> ISRAËL, Fortunato y Marianne LEDERER (dir.), *La théorie Interprétative de la Traduction*, tomos I, II, III, Paris-Caen, Lettres Modernes Minard, 2005.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Con este andamiaje de competencias, el Traductor/Intérprete se lanza al proceso interpretativo, invocando una comprensión más profunda que la del mero lector.

La comprensión en el ámbito traductológico ha sido abordada principalmente desde el enfoque cognitivo. Danica Seleskovitch y Marianne Lederer encontraron en la interpretación de conferencias y la grabación de los discursos en contraste el ámbito ideal para el estudio del proceso de interpretación que comprende tres fases en la Teoría del sentido de la ESIT (École supérieure d'Interprètes et Traducteurs) o Teoría interpretativa de la traducción: la comprensión, la desverbalización y la reexpresión. Sostienen las autoras que el sentido de un discurso se construye por fragmentos de enunciados más o menos largos que llaman “unidades de sentido”. Como fenómeno del habla, esta comprensión supone un pasaje del sonido y del grafo al sentido. Estas unidades de sentido se suceden y se adosan, uniéndose a los complementos cognitivos, es decir, a aquellos elementos pertinentes, nocionales y emocionales del bagaje cognitivo y del contexto cognitivo del sujeto interpretante, que se asocian a las significaciones lingüísticas de los discursos y de los textos para construir sentidos. Seguirán para completar el esquema la fase de desverbalización, es decir de olvido de las palabras y de las oraciones que originaron el sentido, durante la que éste subsiste sin soporte lingüístico y, por último, la expresión de ese sentido en la lengua meta.

Este camino de teorización sobre la traducción siguió dando sus frutos.

Así, Hans J. Vermeer publicó junto con Katharina Reiss *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*<sup>6</sup> en el que formuló su teoría general o “básica”, que él denominó “Teoría del Skopos”, siendo *skopos* una palabra griega que significa “propósito”. Según esta teoría, el principio primordial que condiciona cualquier proceso de traducción es la finalidad a la que está dirigida la acción traslativa. Esta se caracteriza por su intencionalidad, que es una característica definitoria de cualquier acción.

Siguiendo los principios funcionalistas, Christiane Nord<sup>7</sup> toma los conceptos fundamentales de esta concepción teórica y hace con ellos una propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción, proponiendo un modelo cuatrifuncional de las funciones comunicativas (referencial, expresiva, apelativa y fática, siendo esta última su

---

<sup>6</sup> REISS, Katharina y Hans J. VERMEER, *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Ediciones AKAL, 1996.

<sup>7</sup> NORD, Christiane, “*El funcionalismo en la enseñanza de traducción Mutatis Mutandis*”, 2009, vol. 2, nro. 2., pp. 209-243.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

aporte principal) y una tipología funcional de traducciones (traducción-documento y traducción-instrumento). Para esta autora, un “traductor funcional” es aquel que sabe que en la práctica traductora actual se necesitan traducciones para una variedad de funciones comunicativas, que la selección de signos verbales y no-verbales que constituyen un texto depende de una serie de factores situacionales y culturales, y que esto vale tanto para el texto base como para el texto meta, que puede identificar los “puntos ricos” entre sus culturas de trabajo, donde se pueden producir fracasos comunicativos entre las partes comunicantes en una situación dada y sabe solucionar conflictos culturales sin parcialidad. Este traductor sabe que debido a las convenciones culturales, estructuras aparentemente similares o análogas de dos idiomas no siempre se usan con la misma frecuencia o en situaciones análogas por las comunidades culturales correspondientes y que el uso de los signos equivocados puede amenazar severamente la funcionalidad del texto. Este traductor funcional domina la destreza de producir un texto meta que cumpla las funciones pretendidas aunque el texto base esté mal escrito o presentado en una fotocopia ilegible; tiene buenos conocimientos generales y mejores conocimientos específicos del tema sobre el que versa el texto base (o sabe cómo encontrar las informaciones que le falten) y trabaja con rapidez y eficacia teniendo en cuenta los costos.

El último enfoque teórico que presentaremos convocará a Daniel Gile, quien propone un modelo secuencial (también llamado operativo) de la traducción, en el que insiste igualmente en la importancia que tiene la fase de comprensión (además de la de reformulación). En la fase de comprensión, una unidad de traducción (oración, proposición, grupo de palabras, etc.) da lugar a una hipótesis de sentido por medio de un análisis que se apoya en los conocimientos preexistentes y en la búsqueda documental y terminológica. Dicha hipótesis se somete a lo que Gile denomina “test de plausibilidad”, que podrá arrojar un resultado positivo o negativo, permitiendo la traducción o generando la necesidad de nuevas hipótesis de sentido. En la fase de reformulación, la redacción de la traducción se someterá a un “test de fidelidad” y a un “test de aceptabilidad lingüística” (léxica, terminológica, gramatical, estilística). Si el resultado de uno de estos tests no es satisfactorio, se modifica la redacción y se somete de nuevo a estos tests, y así sucesivamente.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A su vez, este autor desarrolló su Teoría de los esfuerzos,<sup>8</sup> aplicable a la interpretación. En principio, una persona que realiza una interpretación –sea estudiante o profesional– solo dispone de unas reservas cognitivas limitadas que se pueden desplegar en cada momento. Una interpretación eficaz dependerá, pues, de la adjudicación racional de los recursos disponibles, priorizando tareas esenciales y evitando desperdiciarlos de manera irreflexiva a lo largo de la tarea interpretativa. El primero de estos esfuerzos es el de escucha y análisis y comprende todas aquellas operaciones mentales que contribuyen a la percepción auditiva del discurso y a la atribución de un significado concreto a los segmentos discursivos. Es un esfuerzo mucho más complejo de lo que parece de entrada, ya que está condicionado por una multiplicidad de factores. Según Gile (1995), existen varias operaciones cognitivas que se deben realizar y varios factores que condicionan dicho esfuerzo. Se explica, en primer lugar, la influencia de la fonética en los segmentos discursivos. Aunque inicialmente se perciban como una cadena de fonemas con un significado unitario, cada segmento influye fonéticamente sobre el anterior y el siguiente, de modo que ello podría afectar al significado percibido por el o la intérprete. La manera de interpretar el contenido no es única y depende básicamente de dos factores: el aporte lingüístico del contexto y el bagaje extralingüístico del oyente. Una vez efectuada la escucha, se debe analizar la información y asignarle un significado. Para ello, son relevantes tres aspectos para el intérprete: el factor tiempo, la atención y la capacidad de memoria a corto plazo, que como lo diremos más adelante, se manifiesta en forma de otro esfuerzo, y limita la retención de información por parte del Intérprete. Será de gran utilidad para el Intérprete conocer el tema que interpreta, ya que los oradores se dirigen siempre al público y no al Intérprete. Completan este modelo el esfuerzo de producción y el esquema de memoria a corto plazo. Para Daniel Gile, la interpretación es una suma de los tres esfuerzos combinados, que da como resultado el discurso meta final, con fundamental hincapié en la habilidad de coordinarlos equilibradamente para cubrir las necesidades de la interpretación final. Sabemos que esta presentación teórica no agota el actual paisaje de la traductología, pero intenta abrir el camino de la reflexión, la que debería realizarse en permanente interacción con la práctica.

---

<sup>8</sup> GILE, Daniel, “Le modèle d’efforts et l’équilibre d’interprétation en interprétation simultanée”, en *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 30, nro. 1, pp. 44-48. Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, 1985.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

### 2.3. Obstáculos, impedimentos y dificultades para la comprensión. Propuestas pedagógicas

Sentados los principios teóricos que anteceden y desde una óptica docente, iniciemos el recorrido por aquellos fenómenos lingüísticos, discursivos, pragmáticos, situacionales y culturales que constituyen obstáculos e impedimentos para la comprensión. Un comentario particular dedicaremos a las dificultades que la tecnología puede aportarnos. Muchas veces, el Traductor/Intérprete comprende de manera errónea –o simplemente no comprende– el texto/discurso de partida por dificultades o carencias relacionadas con su nivel de lengua, o por una interpretación errónea de la estructura de la oración y de las relaciones sintácticas entre los sintagmas que la conforman. El profundo conocimiento de las lenguas de trabajo, así como una práctica sistemática de análisis previo, son herramientas con las que nuestros futuros colegas deberían poder contar. La adecuada traducción/interpretación no puede llevarse a cabo sin haber analizado y comprendido –aunque más no sea en fracciones de segundos– primero la palabra (en un sentido más lingüístico, diríamos un significante asociado a un significado y consecuentemente un signo lingüístico), siguiendo por la oración y luego por el párrafo, para abarcar finalmente el texto/discurso en su conjunto.

La polisemia, entendida como pluralidad de significados de una expresión lingüística,<sup>9</sup> interpela inexorablemente al Traductor/Intérprete a atribuir a dichos términos un sentido único y específico en función de ciertas variables, especialmente del contexto. Parafraseando a Christine Durieux (2009), el Traductor/Intérprete toma constantemente decisiones, elige. Así, “Dentro de la lámpara habitaba un genio”; “No puede con su genio”; “Mi hermano es un genio” darán en las diferentes lenguas de llegada una traducción distinta a un término a primera vista idéntico. Es importante que el Traductor/Intérprete sea consciente de que, al traducir/interpretar, realiza elecciones, pues casi nunca se ve limitado a una sola opción léxica.

Desde el rol docente, creemos que es importante trabajar no sobre un repertorio –interminable por cierto– de términos polisémicos sino sobre el concepto lingüístico de polisemia; es decir, sembrar en nuestros aprendientes y futuros colegas el concepto

---

<sup>9</sup> Real Academia Española. Disponible en [www.rae.es](http://www.rae.es) [Consulta: 11 de diciembre de 2018]



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

mismo de polisemia, de homonimia, para que en sus prácticas cotidianas la duda y la verificación de sus elecciones terminológicas se vuelvan un acto *cuasi reflejo*.

A menudo, sucede que una mala interpretación del texto/discurso de partida se debe a desconocimientos extralingüísticos o al hecho de buscar traducir palabras en lugar de transmitir sentido. Los juegos de palabras y las expresiones idiomáticas, que por lo general no aceptan una Traducción/Interpretación palabra por palabra, son claros ejemplos de esta situación.

Una Traducción/Interpretación eficaz y bien lograda no puede darse sin que el Traductor/Intérprete tome en cuenta –aún de manera inconsciente– nociones mínimas de la Teoría de la enunciación:<sup>10</sup> el conjunto de condiciones de producción y de interpretación de un mensaje, tales como enunciador y destinatario, situación de enunciación, deixis, subjetividad, etc.

Otro tema que no puede ignorarse son las interferencias con la lengua materna: los conocidos “*faux amis*” en francés, “*false friend*” o “*false cognate*” en inglés nublan a menudo la adecuada comprensión, especialmente cuando la lengua materna se asemeja a la lengua extranjera con la que el Traductor/Intérprete trabaja.

“*Contester*”, “*embrasser*”, “*équipage*”, “*quitter*” aparecen rápidamente en el listado de *faux amis* para el par francés-español, y desde nuestra experiencia docente podemos constatar que a menor grado de especialidad o de dificultad aparente del término o estructura mayor es la posibilidad de interferencia.

Por otro lado, existen algunos obstáculos para la comprensión que responden a criterios situacionales vinculados con la aceptación de un trabajo, durante el ejercicio profesional: la cantidad de palabras del documento, la especialidad del texto, el formato del original y la disponibilidad del traductor.

Con el tiempo, cada Traductor/Intérprete va conociendo su capacidad de trabajo. Existe un promedio relativamente probado en torno a las 2500 palabras traducidas por día, aunque muchas veces la urgencia y la presión hacen que dupliquemos esa cifra. Esta situación de estrés y fatiga conspira en contra de la comprensión y de la calidad de la traducción. Por otro lado, bien es sabido que para considerar que una traducción está terminada (¿alguna vez lo está?) necesitamos un tiempo de reposo y de corrección. Conviene entonces, particularmente en las primeras etapas, tomar trabajos con tiempos

---

<sup>10</sup> BENVENISTE, Émile, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, Col. “Bibliothèque des sciences humaines” 1966.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

más laxos o trabajar acompañadxs, para compartir esfuerzos y disfrutar de los primeros logros. En el ámbito de la interpretación, la cantidad de horas trabajadas, la temática expuesta y factores extralingüísticos vinculados con las condiciones de trabajo (espacio, ambiente ruidoso, sistema de sonido defectuoso...) también influyen negativamente sobre el nivel de comprensión y la calidad de la producción.

Mencionamos el grado de especialidad de los textos a traducir o de los discursos a interpretar como otro posible elemento disruptivo de la comprensión. Tal vez por muy técnico, tal vez por muy creativo, frente al material a traducir/interpretar, lxs Traductores/Intérpretes necesitamos ingenio y arte a la hora de redactar, o un bagaje cultural excepcional para garantizar que se establezcan las equivalencias o, en su caso, las adaptaciones culturales correctas, tanto en lo que se refiere al propio significado del contenido como para la función para la que el original fue creado. Esto en sí mismo acarrea problemas de comprensión que podrán ser resueltos con serias y profundas investigaciones terminológicas, consultas con colegas y una gran plasticidad para la desverbalización, actitud que lamentablemente tiene un eco modesto en la práctica del aprendiente.

Resultan también un obstáculo para la comprensión los diferentes formatos en los que podemos recibir los textos a traducir: archivos PDF, documentos escaneados, tablas o cuadros, PPT, hojas de Excel, imágenes, audios y videos requieren de una tecnología particular, no siempre de fácil acceso ni ofrecida por el cliente, que se agrega como dificultad distractora a una tarea de por sí fragmentada, repetitiva y muy exigente desde la linealidad del discurso.

Por último, una incorrecta evaluación de las ocupaciones del Traductor/Intérprete le generará una sobrecarga totalmente contraproducente para la comprensión.

La combinación de estos últimos cuatro elementos puede ser tomada como una primera aproximación al análisis que un Traductor/Intérprete que inicia sus actividades profesionales puede realizar antes de decir(se) el tan temible: “¡Sí, acepto este trabajo!”. Finalmente, la tecnología nos abre un abanico de situaciones y análisis que podría ameritar una ponencia aparte, específica sobre este tema. Intentaremos, sin embargo, resumir algunas realidades frecuentes que desde nuestra práctica profesional hemos podido observar.

Por un lado, no podemos dejar de mencionar la elección de las fuentes de información y consulta. Los diccionarios en línea, en su mayoría colaborativos, representan sin duda



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

una herramienta sumamente útil, rápida y eficaz. Cuando es bien utilizada. El automatismo, la falta de verificación y la ausencia de escepticismo sobre las respuestas encontradas con facilidad actúan con frecuencia en detrimento de la buena calidad de la Traducción/Interpretación y de un trabajo previo de comprensión y aprehensión.

Como docentes, estamos convencidas de la importancia de trabajar y reflexionar sobre estas realidades, y de incluir en la formación de lxs futurxs colegas estrategias sobre métodos de búsqueda terminológica.

Por otro lado, en el contexto de un mundo que asiste a un inexorable movimiento de digitalización no podemos dejar de mencionar las memorias de traducción. Podemos definir las como una base de datos lingüística que va almacenando de forma continua las traducciones para poder utilizarlas en el futuro.<sup>11</sup> La primera ventaja que se les atribuye supone que cuanto más se haga crecer la memoria de traducción, más rápido se podrán traducir trabajos venideros, y ello permitirá a lxs profesionales aceptar más proyectos y gozar de mayores ingresos.

Ahora bien, la crítica tradicional a las memorias de traducción es la falta de linealidad en los textos traducidos,<sup>12</sup> lo que genera mayor dificultad para ver el contexto, pudiendo verse afectada la calidad de la traducción. A veces hay un tiempo y una energía cognitiva que se fuga hacia la edición y la puesta en página, como lo hemos mencionado anteriormente para los distintos formatos de los textos a traducir, que termina actuando en detrimento de la comprensión, en particular cuando el factor tiempo para la entrega es acuciante.

¿Qué podríamos hacer como docentes? Coincidimos con los autores citados en tres puntos. En primer lugar, una reflexión general sobre los avances tecnológicos: aprendamos a gozar de sus beneficios que son muchos y, en lugar de vivirlos como una situación excluyente, sumémoslos a los métodos que hoy podemos considerar “tradicionales”. Combinémoslos con juicio crítico para poder ver también aquello que no se muestra, poniendo el foco en la discursividad y la situación de comunicación que parecen ausentes u ocultas detrás del espejismo de la informática. En segundo lugar, debemos tener plena conciencia de la evanescencia de la tecnología. A lo largo de la

---

<sup>11</sup> Disponible en <https://www.sdltrados.com/es/solutions/translation-memory.html> [Consulta: 11 de diciembre de 2018].

<sup>12</sup> BIAU GIL, José Ramón y Anthony PYM, *Las memorias de traducción y el olvido del traductor. Apuntes para la pedagogía de un avance tecnológico imperfecto*. Intercultural Studies Group, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili, 2003.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

vida de nuestrxs aprendientes es difícil poder imaginar todas las veces que estas herramientas se van a modificar o la velocidad con la que van a tornarse obsoletas. En consecuencia, su incorporación a la formación profesional resulta imprescindible, aunque con todas las reservas del caso. Y en tercer lugar, reforcemos siempre el concepto de “*sujet traduisant*”/”*sujet interprétant*”, mediador/a intercultural, tomador/a de decisiones, hábil usuario/a de la tecnología, protagonista absoluto/a de su tarea y ejecutor/a de su rol de creador/a de sentido con y para otrxs, a efectos de entender la tecnología “*como instrumento imperfecto, subordinado a fines más humanos*”.<sup>13</sup>

### 3. Conclusión

Luego de esta breve reflexión sobre la importancia de comprender para traducir/interpretar, y sobre las dificultades más frecuentes con las que dicha comprensión se topa en la práctica profesional, nos parece fundamental insistir sobre el hecho de que el Traductor/Intérprete no traduce palabras sino sentidos. Cuando decimos, no sin razón, que el Traductor/Intérprete necesita inevitablemente dominar la lengua de partida y la lengua de llegada para que su traducción/interpretación sea de calidad, no pensamos en un dominio de vocabulario, sino de la lengua en su totalidad, comprendida en el sentido más *saussuriano* del término: la lengua como un sistema de signos que expresan ideas, como código de una comunidad, como producto social, homogéneo y exterior al individuo, al mismo tiempo estable y capaz de evolucionar.<sup>14</sup>

La transmisión de sentido, de ideas, resulta imposible si el Traductor/Intérprete no se apropia –provisoriamente– del texto/discurso con el que trabaja. Para el Traductor/Intérprete no basta con leer/escuchar en la lengua de partida y reproducir en la lengua de llegada. El mensaje original debe ser asimilado por el Traductor/Intérprete hasta el punto en que las ideas parecen ser propias, para inmediatamente reproducirlas, a menudo reformuladas o adaptadas, en la lengua meta. Retomando las tres etapas anteriormente citadas que proponen Seleskovitch y Lederer, es imposible concebir alcanzar con éxito la fase de reexpresión sin haber transitado, también con éxito, la de comprensión. Uno de los grandes desafíos de lxs futurxs profesionales de la

---

<sup>13</sup> Ídem nota 10.

<sup>14</sup> DE SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*. Paris, Ed. Payot, 1916.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

traducción/interpretación es, desde este enfoque, el aprender a aprehender el sentido de cada enunciado.

Escaso análisis, desconocimientos extradiscursivos, falta de tiempo, temáticas y formatos complejos, cansancio, polisemia, interferencias lingüísticas y falta de precisión en las búsquedas terminológicas actúan a menudo en detrimento de este proceso de comprensión + producción. Sin embargo, como profesionales de la traducción/interpretación y como formadores de futurxs profesionales, no debemos pasar por alto la importancia de la etapa de comprensión y aprehensión del texto/discurso a traducir, así como las dificultades que durante dicha etapa deberemos probablemente sortear.

Este trabajo analítico, previo e ineludible de comprensión y aprehensión para la posterior transmisión de sentido es hoy y será en el futuro asistido por herramientas informáticas que deben ser percibidas y enseñadas como aliadas de lxs profesionales. La traducción/interpretación constituye una tarea insoslayablemente humana y por ende social que inviste al Traductor /Intérprete de un poder rector sobre la tecnología que utiliza y lo responsabiliza frente a sí mismo y en su interacción con lxs otrxs, siempre con miras a comprender(se) para ser comprendido.

La comprensión como acto humano está allí para permitirnos ver, reconocer y apoyarnos en las diferencias de lenguas, paradigmas, valores, culturas y aspiraciones para construir lo común.

Así, la traducción/interpretación enriquece esta experiencia ética y cultural de las sociedades a las que pertenecemos y, sin dudas, abre las puertas hacia un mundo más tolerante, inclusivo y solidario.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## GLOSARIOS (¿?) 2.0

FERNÁNDEZ, Eleonora Paula

Desde una doble posición de intérprete/traductora y docente de interpretación, así como de la observación de colegas en ambos roles y de lxs alumnxs que se inician en la actividad interpretativa, surgen estas reflexiones que pretenden retomar un tema clásico en la actividad traductora, modificando el paradigma de su tratamiento tradicional, para aportar así una nueva perspectiva. De allí que el título de este trabajo sea “Glosarios (¿?) 2.0”.

En la realidad laboral actual resulta imperativo desarrollar un esquema de trabajo léxico-discursivo y ético-profesional que le permita a lxs profesionales de la interpretación (y de la traducción) circular en un mundo veloz, altamente competitivo, en el que sus interpretadxs y sus respectivas audiencias, en la mayor parte de los casos, ocupan una posición jerárquica superior en materia de información y de conocimientos. ¿Cómo superar entonces esta brecha?

Lxs Intérpretes preparan su trabajo desde lo lingüístico, lo discursivo y lo cultural, esencialmente y a diferencia de lxs Traductorxs, antes del evento que los convoca. Para ello, contarán con recursos múltiples que les permitirán manejar las limitaciones que constriñen su tarea y lograr un resultado óptimo y equilibrado (Gile, 2009; Seleskovitch y Lederer, 2001).

Tomando en cuenta esta diferencia, partiendo de la interpretación/traducción como proceso y del papel central que lxs profesionales realizamos como mediadores lingüísticos y culturales, presentaré un enfoque integrador que permita entablar un diálogo permeable entre los discursos en juego e instalar así un recorrido desde la superestructura, pasando por la macro-estructura hasta las micro-estructuras (Souchon, 1995), insertando estas últimas en el dinamismo de la perspectiva discursiva.

Estos Glosarios 2.0 dan por sentado el saber del Intérprete/Traductor en lengua materna y exploran y trabajan sobre la lengua meta.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Estos Glosarios 2.0 no giran en torno al “tema”, pues la investigación parte de “la situación de comunicación/enunciación”, permitiendo una interrelación entre lengua, sentido y vínculo.

Estos Glosarios 2.0 adoptan y adaptan la lógica de los géneros discursivos (Charaudeau, 2004), para revelar la dominante discursiva.

Estos Glosarios 2.0 abandonan definitivamente la imagen textual tradicional de un glosario, desarrollado en una hoja dividida en dos o más columnas, donde se fuerza a convivir ficticiamente a lenguas encorsetadas por el criterio de la nomenclatura.

En este proceso de mayor libertad y compromiso, el Intérprete podrá transitar un recorrido cognitivo personal, en el que pasará de consumidor a productor de discursos (Crespo, 2018), ya que sólo la información interpretada se convierte en conocimiento.

Palabras clave: formación del profesional, glosarios, situación de comunicación/enunciación, géneros discursivos.

## 1. Introducción

Comercio exterior, productos fitosanitarios, perfumes, cine, G20, transparencia y gobernanza, Juegos Olímpicos. ¡Tantos y tan variados desafíos y temas que atraviesan el ejercicio profesional y, en definitiva, la propia vida de lxs profesionales de la interpretación/traducción, pues no hay posibilidad -y así es como entiendo la profesión- de terminar una traducción o salir de una interpretación igual que como se ingresó a la cabina o se accedió al texto, al salón o al escenario.

Es cierto que estas reflexiones abarcan la totalidad de la actividad traductora, lo que supone mucho más que el mero saber. Sin embargo, el foco en esta ocasión recaerá sobre el trabajo de lxs INTÉRPRETES<sup>1</sup>, particularmente en su actividad *ex ante*, es decir en la preparación que ocupa al PROFESIONAL antes de los eventos y que abarca lo lingüístico, lo discursivo y lo cultural.

---

<sup>1</sup> El uso de la mayúscula apunta a la neutralización de la oposición de género. Se recurre a este mecanismo para no obstaculizar la lectura. Igual criterio se aplicará a los conceptos de “TRADUCTOR” y “PROFESIONAL”.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En palabras de Daniel Gile<sup>2</sup>, intentaremos ver con qué “recursos” cuenta, debería o podría contar un INTÉRPRETE para manejar las “limitaciones” que constriñen su tarea y lograr un resultado óptimo y equilibrado.

Se imponen en esta etapa temprana del trabajo, una serie de consideraciones previas que sientan algunos presupuestos teóricos esenciales para comprender el desarrollo que seguirá. Si bien no serán objeto de explicitación específica, serán invocados en varias ocasiones pues cimientan este nuevo enfoque que se dará de los glosarios, a saber:

- Las lenguas no son nomenclaturas.
- Existe una interdependencia entre teoría y práctica<sup>3</sup>.
- La Interpretación es un proceso<sup>4</sup>.
- El INTÉRPRETE no es ni neutral ni invisible, es “*un sujet interprétant*”<sup>5</sup>, mediador intercultural e interdiscursivo.

Y como ya se ha planteado:

- El INTÉRPRETE mantiene con sus oradores y generalmente con sus públicos<sup>6</sup> una relación desigual en materia de saberes.
- El INTÉRPRETE, a diferencia del TRADUCTOR, prepara lo esencial de su interpretación antes del evento.

## 2. La tarea interpretativa

Como he dicho la mayor parte de la tarea de preparación de una interpretación se realiza antes de que llegue el día del evento. Podemos imaginar que el INTÉRPRETE tiene un particular gusto por el tema a interpretar, incluso que lo conoce por gozar de una formación específica y previa que coincide con esa disciplina. La realidad es que difícilmente sea especialista en esa materia o que pueda empatar el saber de los oradores y, en la mayoría de los casos, de sus audiencias.

---

<sup>2</sup> LAPLACE, Colette; LEDERER, Marianne y GILE, Daniel (eds). 2009. Le Modèle IDRC «Interprétation - Décisions - Ressources - Contraintes» de la Traduction in La traduction et ses métiers. Aspects théoriques et pratiques. Cahiers Champollion N° 12. Caen: Lettres Modernes Minard. pp. 73-86.

<sup>3</sup> LEDERER, Marianne. La Traduction aujourd'hui - le modèle interprétatif. Lettres Modernes Minard. Cahiers Champollion N° 9. Caen. 2006.

<sup>4</sup> Op. cit. Nota 3.

<sup>5</sup> SELESKOVITCH, Danica; LEDERER, Marianne. Interpréter pour traduire, Didier érudition. Paris. 1984.

<sup>6</sup> DRALLNY, Inés. La formación del Intérprete de conferencias. Córdoba: Ediciones del Copista. 2000.

ILLIESCU GHEORGHIN, Catalina. Introducción a la interpretación, La modalidad consecutiva. Publicaciones Universidad de Alicante. 2001.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Coexisten en un mismo escenario individuos que han dedicado años y años al estudio de alguna disciplina, que han mantenido asiduos contactos con eminencias y colegas, que han realizado lecturas, investigaciones y producciones teóricas. O bien que han ejercido sistemática y continuamente ese saber o esa habilidad. Individuos que hablan un mismo lenguaje. Y coexisten con el o lxs INTÉRPRETES del evento, a quienes se convoca a veces con semanas, otras con días y peor aún, con horas de anticipación y que en tiempos acotados deberán viajar a toda velocidad por el conocimiento propio y ajeno para avocarse íntegramente, durante dos horas, media jornada o jornadas completas a la más diversa paleta de temáticas y situaciones.

Así planteadas las cosas, la preparación de una interpretación es una batalla perdida de antemano. Pero lo más sorprendente es que en este contexto a primera vista desfavorable, citando al gran Galileo podemos decir con total aplomo y certeza: ¡Y sin embargo, se interpreta!

### 3. Los Glosarios

Durante mucho tiempo -aún hoy en día- la preparación de una interpretación queda asociada a la elaboración de glosarios. Entre colegas, es muy frecuente que se socialice el saber recurriendo a este tipo textual.

La Real Academia Española<sup>7</sup> nos ofrece la siguiente definición de “glosario”:

Glosario

Del lat. *glossarium*.

1. m. Catálogo de palabras de una misma disciplina, de un mismo campo de estudio, de una misma obra, etc., definidas o comentadas.
2. m. Conjunto de glosas o comentarios, normalmente sobre textos de un mismo autor.

Me interesa tomar la primera acepción de este término, ya que inmediatamente nos permite representarnos su imagen mental más clásica: una o varias hojas de papel, divididas en dos o varias columnas. De un lado, la lengua materna. Del otro, la lengua meta (existen ciertamente glosarios que involucran varias lenguas extranjeras) y una larga lista de palabras, en el mejor de los casos ordenadas alfabéticamente, que al estilo

---

<sup>7</sup> Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Disponible en [www.rae.es](http://www.rae.es). [Consulta: 30/11/2018].



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

de una fotografía fijan la imagen de un estado particular de dos lenguas ilusoriamente gemelas y estáticas.

Subyace a esta definición de glosario la idea de “nomenclatura” que une ideas preexistentes con un nombre, generando una relación simple entre ese nombre y lo nombrado: se trata de un listado de términos que se unen a otros. Pero como ya se ha dicho en este trabajo, las lenguas lejos están de ser nomenclaturas pues, en el sistema lingüístico, el vínculo no es directo y el signo no involucra al objeto. Por más bellas palabras que Tristan Tzara nos regale en su verso: "Las palabras que no llegan a apoderarse de las cosas", la arbitrariedad del signo lingüístico<sup>8</sup> se impone.

Debemos agregar también que ese listado de palabras no alcanza para dar cuenta del acto interpretativo, pues cuando interpretamos no yuxtaponemos o enumeramos palabras. Cuando interpretamos, expresamos en una lengua diferente -materna o extranjera- un discurso generado por un sujeto, en una situación de comunicación particular, cruzado por distintos niveles de producción de significado. Frente al discurso de ese otro, la interpretación no puede ser otra cosa más que discurso, alejándose claramente de la noción de lengua para corporizarse en el habla, la enunciación, lo idiolectal. Retomando una observación de Jacques Lacan, “significar” además de “significar algo” indisociablemente supone “significar para alguien”.

Sentados estos conceptos, no existe posibilidad alguna de sostener la idea de la neutralidad o de la invisibilidad del INTÉRPRETE como usuario de lenguas espejos.

#### 4. La definición y la elaboración de los Glosarios 2.0

¿Cómo podemos entonces, en esta realidad cotidiana del INTÉRPRETE, desarrollar un esquema de trabajo léxico-discursivo y ético-profesional que le permita adquirir un discurso de especialidad, propio a sus interpretados y las audiencias de estos últimos, dentro de contextos laborales cada vez más veloces y competitivos?

Las reflexiones y los análisis que siguen pretenden dar una respuesta a este interrogante mediante la presentación de un modelo de trabajo basado en los Glosarios 2.0, que por razones analíticas y explicativas iré construyendo en etapas. Unas abarcan a las otras; todas se integran y cimientan el próximo estadio.

---

<sup>8</sup> SAUSSURE, Ferdinand. Cours de linguistique générale. Payot. 1979.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

#### 4.1. Lengua materna - Lengua Meta

Propongo en primer lugar tomar como punto de partida de la investigación, la lengua meta. ¿Por qué? El INTÉRPRETE debe confiar en aquello que sabe, en su bagaje cognitivo, afectivo, cultural, metalingüístico más en todos aquellos complementos cognitivos que integran su memoria a largo plazo y se actualizan con la materia lingüística, creando sentido. Sostiene la Teoría Interpretativa de la Traducción que:

“Los complementos cognitivos son elementos pertinentes, nocionales y emocionales del bagaje cognitivo y del contexto cognitivo que se asocian a las significaciones lingüísticas de los discursos y de los textos para constituir el sentido. Son tan indispensables para la interpretación de la cadena sonora o gráfica como el conocimiento lingüístico”.<sup>9</sup>

La tarea interpretativa supone lanzarse a lo nuevo, a lo desconocido, desde un lugar de pertenencia y ese es el lugar de la lengua materna. Transitamos ambas lenguas y oscilamos entre un lugar ajeno y libre y el exilio que implica sentirse expulsado de su propia lengua. En este doble juego de identidad y de extrañamiento (Arrojo, Rosemary.), partimos de las certezas que nos ofrece nuestro universo conocido para explorar, con saludable libertad, la discursividad de la lengua meta.

Pensemos en la imagen mental clásica de un glosario. Lo hemos dicho: una o varias hojas, divididas en dos o más columnas, dos lenguas enfrentadas y un listado de palabras en espejo.

Los Glosarios 2.0 estarán redactados en lengua meta (lo desconocido, lo que debo aprender) y la lengua materna, desde su condición de universo de saber y de acción del INTÉRPRETE, sólo aparecerá cuando contribuya a la expansión del bagaje cognitivo del PROFESIONAL.

#### 4.2. La situación de comunicación/enunciación y los géneros discursivos

En segundo lugar, la propuesta sugiere modificar el punto de partida de la tarea interpretativa previa: el foco no debería ya recaer sobre “el tema” sino sobre la situación

---

<sup>9</sup> HURTADO ALBIR, Amparo, Traducción y Traductología: Introducción a la traductología, p. 321. 2001.

LEDERER, Marianne. La Traduction aujourd'hui - le modèle interprétatif, p.212. Paris, Hachette. 1994. “Les compléments cognitifs sont des éléments pertinents, notionnels et émotionnels, du bagage cognitif et du contexte cognitif qui s'associent aux significations linguistiques des discours et des textes pour constituer le sens. Ils sont aussi indispensables à l'interprétation de la chaîne sonore ou graphique que la connaissance linguistique”.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

de comunicación/enunciación, en la que lengua, sentido y vínculo social se interrelacionan. Existe así una articulación entre, por un lado, el mundo de la acción psicológica y social, y, por el otro, el mundo de la lengua.<sup>10</sup>

Este enfoque comulga necesariamente con la teoría de los géneros discursivos, que viene a completar la propuesta de cambio mencionada.

Entiendo por situación de comunicación el ámbito donde se elaboran las instrucciones de sentido para la escenificación del discurso que se transforma, por tanto, en un contrato, factor fundacional del género. Así:

“el género se construye a través del filtro de los diferentes niveles de estructuración del acto de lenguaje: el nivel situacional de las restricciones, el nivel de la organización discursiva, determinada por las instrucciones situacionales y el nivel de las marcas formales, más o menos recurrentes, necesarias para configurar lingüísticamente la organización discursiva”.<sup>11</sup>

Veamos algunos ejemplos de propuestas de trabajo reales<sup>12</sup> y el modo en el que se relacionan con el binomio “situación de comunicación/enunciación - géneros discursivos”.

- XVI Foro empresarial franco-argentino.
- J20. Reunión de los Ministros de las Cortes Supremas de los países del G20
- JJOO. Reuniones de Jefes de Misión, COA y COI.
- La Noche de la Filosofía.
- Reunión internacional de la Asociación de Mujeres Juezas.
- Visita del Embajador a cargo de los Derechos Humanos y de la dimensión internacional de la Shoah, de las espoliaciones y del deber de memoria.
- IV Conferencia Mundial sobre la erradicación sostenida del trabajo infantil. OIT.

---

<sup>10</sup> CHARAUDEAU, Patrick. "Semiolingüística y Comunicación", in Núcleo-4, U.C.V., Caracas., 1986. [Última consulta el 29 de noviembre de 2019 en el sitio web de Patrick Charaudeau - Libros, artículos, publicaciones]. Disponible en <http://www.patrick-charaudeau.com/Semiolinguistica-y-Comunicacion.html>.

<sup>11</sup> CHARAUDEAU, Patrick. "La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual", Revista Signos Vol. 37(56), Ediciones universitarias de Valparaíso, PUC, Valparaíso, 2004. [Última consulta el 29 de noviembre de 2018 en el sitio de Patrick Charaudeau - Libros, artículos, publicaciones]. Disponible en: <http://www.patrick-charaudeau.com/La-problematica-de-los-generos-De.html>

<sup>12</sup> Sólo enunciaré los títulos de los eventos en los que participé con diferentes colegas. En ocasiones, el título del evento o el nombre de su orador/a es todo lo que obtiene el INTÉRPRETE como información o, por lo menos, aquello con lo que cuenta hasta pocos días antes del evento.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

- Delegación francesa de defensa - Fuerza aérea y marina.
- Facultad de Psicología - Posgrado. Seminario “La Sexuación y su relación con la universalidad de los Derechos Humanos”.
- Festival de cine: Ventana Sur.
- Reunión de Expertos para el reconocimiento de los Diplomas de la Educación Superior.
- Premio Nobel de Medicina. Conferencia de Prensa.
- TOC N° 5.- Audiencia de suspensión de juicio – Probation.
- Road show – Rally de Córdoba - Staff CITROËN.
- Cambios en el mundo árabe. Perspectivas académicas sobre acontecimientos locales con repercusiones locales. UNTREF.
- Rosas antiguas - Círculo Militar.
- DESURBAL. Gestión de residuos urbanos. Prácticas innovadoras en la gestión de desechos sólidos urbanos.
- Seminario. “Sistemas de Precios y Tarifas en la Energía”.
- Patrimonio, Lugares de memoria y ruinas. Conferencia. Fundación Espiga.
- Expoturismo.

Es innegable la variedad de saberes convocados en las más diversas situaciones. Enorme es la versatilidad de la que debe gozar el PROFESIONAL. Es así que a los efectos de la preparación del INTÉRPRETE, tanto la situación de comunicación/enunciación como los géneros discursivos son sólidos elementos que permitirán orientar su tarea, optimizar sus tiempos de trabajo y perfilar eficazmente su intervención, al permitirle investigar y estudiar a partir de la dominante discursiva y textual que detecte en cada contexto situacional y lingüístico particular.

#### 4.3. Las dominantes discursivas (y textuales)<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> ¿Cuál sería el “corpus” sobre el que trabajaría el INTÉRPRETE? Sin pretensiones de exhaustividad, corresponde señalar que la preparación de una interpretación supone múltiples lecturas, investigaciones y consultas no sólo de documentos textuales sino también audiovisuales. Resulta fundamental en la adquisición de ese discurso de especialidad vivir la situación de quien aprende a hablar, junto con otros que le hablan, en una apropiación discursiva que en este punto mucho se asemeja a la adquisición de la lengua materna, superándola y convocando la adquisición de los discursos propios a cada disciplina. Hablar (o redactar) como abogadx, psicoanalista o médico -para tomar algunos ejemplos cotidianos- supone conocer, aprender y utilizar una “jerga profesional”. Por otro lado, cuando sabemos a quién interpretaremos el recurso a la escucha y visualización de nuestros futuros interpretadxs es invaluable. Los recursos tecnológicos logran que interactuemos con lxs oradorxs, antes de conocerlos físicamente. Se



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

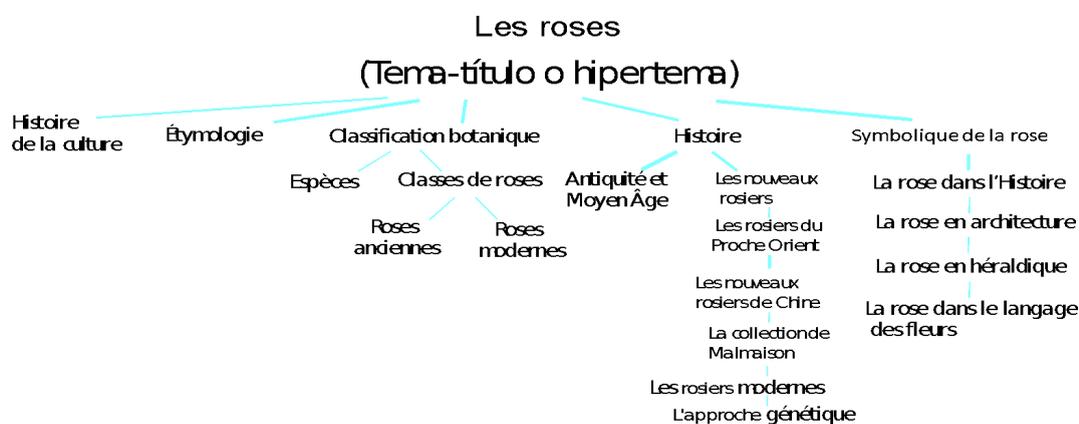
#### 4.3.A. Dominante descriptiva

Puede suceder que en algunos eventos nuestro orador/a necesite presentar un objeto, un concepto, una teoría. Su discurso estará entonces marcado por una fuerte impronta descriptiva, que nos permitirá recurrir a una organización discursiva semejante a la progresión temática con tema constante: el mismo tema aparece en oraciones sucesivas mientras que los remas son diferentes.<sup>14</sup>

Este tipo de organización discursiva suele esquematizarse con una estructura arborescente, a partir de un tema-título, en función del cual se articula una serie de enunciados que cumplen la función de una definición-expansión. O tal vez podamos organizar nuestra investigación en torno a un "hipertema", del cual se extraen los temas de cada oración; este hipertema puede ser el rema de una oración anterior. Estaríamos así frente a una progresión con temas derivados.

Pensemos en la conferencia sobre "rosas" y luego más específicamente sobre "rosas antiguas". Frente a este tema troncal, podemos crear una arborescencia generando una investigación metonímica de sus diferentes partes, mediante las operaciones de anclaje, actualización y puesta en relación sabiamente estudiadas por Jean Michel Adam.<sup>15</sup>

Obtendríamos así una primera esquematización:



A su vez, al delimitar la conferencia a las rosas antiguas, podríamos pensar en organizar nuestra investigación con los siguientes temas y sub-temas: definición de las rosas

---

personaliza la interacción. Hay una voz humana y una imagen humana que nos acompañan, nos explican, nos enseñan a hablar.

<sup>14</sup> COMBETTES, Bernard. «Introduction et reprises des éléments d'un texte» in *Pratiques* 49, Metz.: pp. 69-84. 1986.

<sup>15</sup> ADAM, Jean -Michel y PETITJEAN, André. *Le texte descriptif. Poétique historique et linguistique textuelle*. Ed. Armand Colin. 2005.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

antiguas, clasificación, suelos, siembra, riego, poda, reproducción, etc., que darán a su vez origen a nuevas arborescencias creando una frondosa red de sentidos.

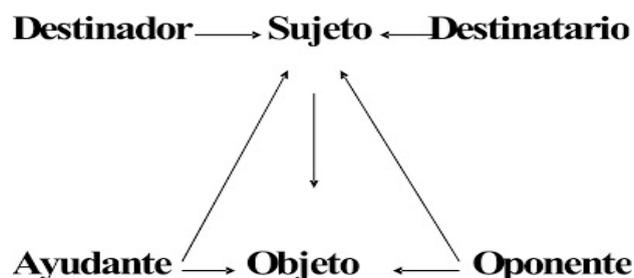
Esta estructura en forma de árbol quiebra el esquema tradicional del glosario presentado en la hoja dividida en dos columnas y acerca mucho más fehacientemente un esquema mental de apropiación de un discurso de especialidad a la puesta en página de la materialidad lingüística.

#### 4.3.B. Dominante narrativa

Otro posible esquema de estructura discursiva es la progresión lineal: el rema de una oración -o una parte de él- se convierte en el tema de la siguiente. Podemos, conforme este esquema, enfrentarnos a una primera situación en la que las proposiciones se van encadenando a través de conexiones temporales. Esto sucede principalmente en los discursos narrativos.

Actantes y acciones se reunirán en un tiempo y en un espacio que facilitarán el desarrollo de una trama de manera lineal. Siempre resulta interesante evocar a grandes lingüistas como Greimas<sup>16</sup> con su estudio del relato y su concepción del esquema actancial, de absoluta vigencia en la actualidad. ¿Quién hace qué cosa? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Con quién/qué? ¿Contra/a favor de quién/qué? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? Las respuestas a estas preguntas elaboran una trama narrativa clásica y lineal que permite al INTÉRPRETE acceder a un discurso de especialidad de una manera pedagógica, cuasi lúdica y altamente eficaz.

#### Esquema actancial

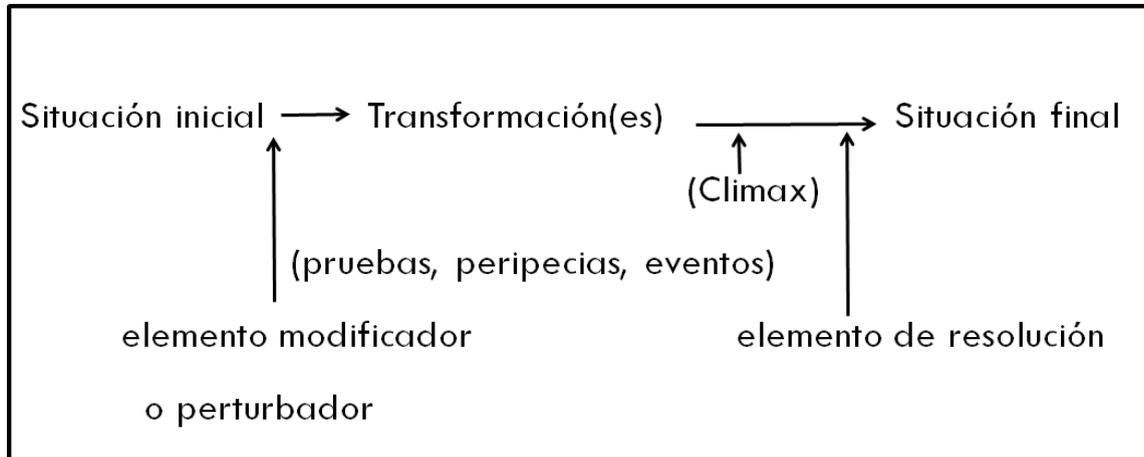


<sup>16</sup> GREIMAS, A. J. Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico, in Análisis estructural del relato. Editorial Tiempo contemporáneo. Buenos Aires, Argentina. 1970.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### Los momentos de la narración



Llevemos estas reflexiones al terreno práctico. Este esquema puede aplicarse al origen de la reunión y de la creación de la Asociación de Mujeres Jueces, al relato histórico de la protección que en cada país miembro de la OIT se organiza para proteger el trabajo de niñas, niños y adolescentes, al briefing diario en una filmación donde se repasan los roles, locaciones, elementos de producción que se necesitarán cada día, la biografía de un atleta que dará una charla inspiradora para otrxs jóvenes deportistas en el marco de los Juegos Olímpicos de la Juventud. Múltiples situaciones que el INTÉRPRETE puede anticipar mentalmente para orientar su investigación, en este caso, centrada en un tipo de discurso con dominante narrativa.

Hemos quebrado nuevamente la imagen textual tradicional de los glosarios, ya que trabajamos sobre una línea del tiempo que nos permite iniciar el relato, romper un primer equilibrio inicial, desencadenar la acción, desarrollarla cubriéndola de peripecias para llegar a su punto de mayor tensión (climax), resolver la acción y derivar en un nuevo equilibrio final. Esta puesta en página (deberíamos pensar en usar la hoja apaisada) se adapta de manera más conveniente a la realidad discursiva que enfrentará el INTÉRPRETE tanto en la cabina como a proximidad de su orador(a).

#### 4.3.C. Dominante argumentativa

Las proposiciones pueden también encadenarse a través de proposiciones lógicas. Su predominancia en un texto nos indicará la presencia de un discurso argumentativo.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Aquí las ideas se convierten en argumentos a favor o en contra de algún tema, concepto o individuo, en causas-consecuencias, problemas-soluciones, generalizaciones-excepciones, contrastes, comparaciones, etc. Se impone el razonamiento generalmente deductivo y el encadenamiento lógico. La conexión entre ideas ocupa la escena central.

No fue fácil calificar lo que sucedía en Egipto durante la llamada “Primavera de los pueblos árabes”, particularmente por querer hacerlo al mismo momento en el que sucedían los hechos. ¿Revolución, sedición, movimiento, manifestación popular? Distintos expertos bregaban en esa conferencia por imponer su punto de vista. Menuda tarea defender a un individuo procesado por homicidio. Menuda tarea acusar a un individuo procesado por homicidio. Fiscal y Abogado Defensor frente a un Tribunal Oral de Capital Federal exponen sus razones, alegan, argumentan. Y el INTÉRPRETE en situaciones tan disímiles prepara su intervención, anticipando las situaciones de comunicación/enunciación que se le presentan y seleccionando la materia lingüístico-discursiva con la que deberá contar (Recursos; Complementos cognitivos) para lograr desarrollar su tarea.

Podemos aquí retomar la imagen textual clásica de los glosarios representada por la división de la página en dos partes, no ya desde la óptica ilusoria de las lenguas gemelas sino desde la perspectiva discursiva de las ideas en pugna. Dos columnas enfrentadas; en una de ellas, argumentos a favor; en la otra, argumentos en contra. O también podemos recurrir a clásicos esquemas argumentativos, sin olvidar las enseñanzas de la Lógica formal:

Si A	(Si A)
<u>Ahora bien B</u>	<u>(Or B)</u>
Entonces C	(Donc C)



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<p>1 - <i>Esquema dialéctico</i></p> <p>TESIS → ANTÍTESIS → SÍNTESIS</p> <p>ANTÍTESIS → TESIS → SÍNTESIS</p> <p>2- <i>Esquema explicativo</i></p> <p>¿Por qué? (interrogación)</p> <p>Porque... (explicación)</p> <p>Por lo tanto....</p>	<p>3- <i>Esquema comparativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Examen de la primera tesis</li><li>- Examen de la segunda tesis</li><li>- Similitudes/diferencias</li></ul> <p>4- <i>Esquema analítico</i></p> <p>PROBLEMA → CAUSA → SOLUCIÓN</p>
---	--

Y nuevamente, la imagen textual acompaña el proceso cognitivo que hace el INTÉRPRETE para la apropiación de ese discurso de especialidad, tan familiar y cotidiano para su orador/a, tan nuevo y ajeno para sí mismo.

#### 4.3.D. Dominante retórica

Debo por último mencionar el discurso retórico, que pretende impresionar nuestra sensibilidad, nuestros sentimientos. Lxs oradorxs juegan con las palabras de la lengua para crear belleza o para conseguir determinados efectos estilísticos generando discursos incluso más interesante por la forma de expresar el contenido que por el contenido mismo. Difícil es imaginar una situación de comunicación/enunciación donde la dominante sea retórica<sup>17</sup>, pero debo decir que momentos con predominancia retórica abundan en todas las convocatorias de trabajo antes presentadas, aún en aquellos contextos más formales, más científicos y por ende, más objetivos: citas, refranes, poemas, juegos de palabras, ambigüedades, polisemias, anacolutos, hipébaton, polisíndeton, asíndeton, abundancia de figuras retóricas, semánticas, metáforas, comparaciones, antítesis, hipérboles, sinestesias, léxico de nivel culto, abundante adjetivación, etc. Por sus particulares características, no ofreceré una imagen textual específica para este género aunque insisto en destacar su carácter transversal y su vinculación específica con la formación general del INTÉRPRETE, particularmente en lo que hace a sus conocimientos lingüísticos y culturales.

A modo de cierre, diré que los géneros son prácticas normadas, cognitiva y socialmente indispensables, dinámicas e interrelacionadas que abarcan el fenómeno de la discursividad con herramientas que se adaptan a las necesidades del INTÉRPRETE.

<sup>17</sup> ADAM, Jean-Michel. Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue, Armand Collin. Paris. 2008.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Asimismo, dan un marco teórico-práctico sólido a cualquier investigación y permiten encuadrar una tarea que se irá refinando poco a poco. Hemos partido de la superestructura para ir pasando por las macroestructuras y llegar lentamente al análisis microestructural y a las unidades lexicales.<sup>18</sup> Abordaremos entonces análisis más centrados en la oración y la palabra, no siendo ya esta última -a diferencia de lo que sucede en los glosarios tradicionales, nuestro punto de partida sino nuestro punto de llegada.

#### 4.4. Elementos macro y microestructurales. Unidades lexicales

En este punto, mencionaré algunas nociones y categorías gramaticales y lingüísticas que pueden resultar interesantes para completar la adquisición de un discurso de especialidad.

El INTÉRPRETE podrá trabajar sobre: colocaciones, hiperónimos, sinónimos, antónimos, nominalizaciones, familias de palabras, campos semánticos, relaciones paradigmáticas y relaciones asociativas, entre otros elementos de interés. Sin agotar todas las opciones, presento algunas reflexiones que dan cuenta de la importancia del trabajo en estructuras y unidades más pequeñas:

1. Las colocaciones (*co-occurents*) se utilizan en lingüística para referirse a la combinación de dos palabras que, juntas, dan un significado completamente nuevo o específico. Y este aspecto resulta fundamental para ingresar en el discurso de especialidad que se deberá interpretar. Son posibles las colocaciones que reúnen sustantivos y adjetivos. Su utilidad se hace evidente en discursos predominantemente descriptivos. Son también posibles las colocaciones de verbos y sustantivos, estos últimos en posición de agente o paciente de la acción, lo que inmediatamente evoca las tramas narrativas. Tomemos la siguiente colocación, típica del discurso jurídico, más específicamente del Derecho Procesal: “interponer un recurso”. Surgen casi instintivamente las siguientes preguntas: ¿Quién interpone el recurso? ¿Ante quién? ¿Contra quién? ¿Cuándo? ¿Para qué? Puedo organizar con esta simple colocación una primera oración desde lo sintáctico, que reúne desde lo semántico a actantes (agente/paciente) y acciones y que me permite narrar hechos desde un punto de vista

---

<sup>18</sup> SOUCHON, Marc. Clase magistral. Departamento de Lenguas Modernas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires. 1995.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

pragmático. Sólo dos palabras que aparecen de manera concomitante y el discurso de lxs abogadxs se empieza a hacer presente.

2. Puedo también preguntarme: ¿De qué tipo de recurso se trata? ¿Cuáles son los recursos que existen en ese sistema jurídico? Las colocaciones pueden ser un punto de partida para trabajar en las relaciones paradigmáticas del lenguaje<sup>19</sup>, que nos abren el camino hacia múltiples combinaciones. Si retomo el ejemplo del discurso jurídico ya citado: interponer un recurso de apelación, de revocatoria, extraordinario, de anulación, etc.

3. Los sinónimos, los antónimos, los hiperónimos y las familias de palabras amplían el léxico del PROFESIONAL y le permiten contar con más recursos y estrategias a la hora de enfrentar la cabina o el escenario (o el texto). Diré a modo de ejemplo que, en las interpretaciones simultáneas, los hiperónimos crean una relación semántica que vincula a una determinada unidad léxica con otras de significado más específico por las que puede ser sustituida salvando la dificultad que puede encontrar el INTÉRPRETE para seguir el ritmo de su orador/a, generando una condensación de la información, que le permitirá economizar palabras/tiempo y conservar el sentido. Así, por ejemplo, al hablar de “cereales” podrá retomar una enumeración que contenga “maíz, cebada, centeno, trigo”. Este trabajo tan centrado en lo semántico generará una red de sentido que dará cohesión y coherencia a los discursos. Para ello, podremos recurrir a las nociones teóricas -y sus aplicaciones prácticas- de “relaciones asociativas del lenguaje” (Saussure, Ferdinand), “campo semántico” y “semántica de marcos” (Fillmore, Charles).

### Análisis microestructural y lexical dentro de una perspectiva discursiva

---

<sup>19</sup> SAUSSURE, Ferdinand. Op.cit.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

(¿ante/contra quién?)			
(¿quién?)	<b>interponer</b>	<b>un recurso</b>	<b>de apelación</b> (definición)
(¿contra qué?)	(apelar)	(recorrir la sentencia de 1 ra. Instancia)	
(¿cuándo?) (¿dónde?)		(atacar la sentencia) (impugnar la sentencia)	
	<b>deducir</b>		<b>de revocatoria</b> (definición)
	<b>presentar</b>		<b>de anulación</b> (definición)
			<b>de queja</b> (definición)
			<b>de anulación</b> (definición)
			<b>extraordinario</b> (definición)

#### 4.5. Tecnicismos y notas culturales

Para dar por concluida la tarea, propongo abordar otros dos aspectos que contribuyen claramente a la preparación de la tarea interpretativa: los tecnicismos y las notas o referencias culturales. No siempre lxs aprendientes logran distinguirlos con claridad, pero son elementos que trascienden la oposición de lenguas y que se relacionan directamente con el bagaje de conocimientos del INTÉRPRETE.

1. El caso de los tecnicismos es muy elocuente: suelen ser palabras muy fácilmente traducibles, en general por su transparencia o por su relación con lenguajes sabios y su vulgarización, pero su problemática queda absolutamente asociada al par conocimiento/ignorancia aún en lengua materna. El PROFESIONAL en este caso puede quedar atrapado en una situación paradójica: será capaz de traducir sin comprender. Se encontrará repitiendo un significante sin significado lo que indefectiblemente, en algún momento de su labor, le traerá algún inconveniente. “Algoritmo” (*algorithme*), “Big data” (idem), “metalengua” (*métalangue*), “sinécdoque” (*synecdoque*), “subrogación” (*subrogation*) son sólo algunos ejemplos de tecnicismos que no generan dificultades para su traducción al francés, aunque son conceptos opacos desde su significado, excepto para los especialistas en informática, ingeniería, matemáticas, lingüística, derecho, es decir para lxs oradorxs y sus audiencias.

Por ello, en hojas separadas que siguen agregándose a nuestro glosario, ocuparán un lugar central.

2. Como sostienen Vermeer y otros funcionalistas:

“la cultura consiste en todo lo que uno tiene que saber, dominar y sentir para ser capaz de evaluar si determinada forma de conducta presentada



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

por miembros de una comunidad en sus respectivos roles está o no conforme con las expectativas generales, y con las expectativas de comportamiento para esta comunidad, a no ser que uno esté dispuesto a someterse a las consecuencias de un comportamiento no aceptable (Göhring 1978,10; tr. C.N.)”<sup>20</sup>

Hace especial hincapié en los siguientes aspectos de esta definición: su dinamismo, porque focaliza la acción y conducta humanas; su integralidad, pues concibe la cultura como sistema complejo que condiciona cualquier acción o conducta humanas, incluyendo el uso del idioma; y el hecho de que se puede usar como punto de partida para enfoques descriptivos o prescriptivos a la especificidad cultural. Incluyo en este punto fechas, eventos, teorías, personalidades, obras de arte, comidas, danzas, etc., al margen de comportamientos protocolares, rituales sociales y adecuación lingüística.

## 5. Reflexiones finales

Llega así el final de esta presentación, desde la absoluta convicción de que cada uno de los temas tratados abre la opción a una nueva reflexión. He ofrecido una nueva versión de los glosarios, desde su concepción hasta su puesta en página. Si retomamos la definición que nos aporta la RAE, este nuevo enfoque resulta más inclusivo, superando la primera acepción e integrando la segunda.

La adquisición de un discurso de especialidad es una construcción y este trabajo sobre los Glosarios 2.0 ha pretendido “desconstruirla”, para proponer un enfoque analítico de la tarea que lleva a cabo el INTÉRPRETE.

Estos Glosarios 2.0 han dado cuenta del proceso de investigación y preparación del PROFESIONAL, inmerso en su tarea interpretativa entendida como proceso.

Tal vez en un futuro deba modificar el uso de la palabra “glosario” para identificar este modelo de trabajo. Por el momento, la decisión de conservarla - con el agregado del “2.0”- responde a una voluntad de mantener una tradición muy arraigada en la práctica profesional, a la que le reconozco el valor fundamental de representar la solidaridad y el trabajo colaborativo entre colegas.

---

<sup>20</sup> NORD, Christiane. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. European Society for Translation Studies. Mutatis Mutandis. Vol. 2, No. 2. pp. 209 - 243. 2009.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Estos Glosarios 2.0 han pretendido insertarse en una lógica humanista en la que el INTÉRPRETE, afianzado en su ser y su saber, pueda crear y transitar un recorrido que le permita vivir ese “saber hacer con las diferencias que supone la traducción”<sup>21</sup>, revalorizando su rol de mediador lingüístico e intercultural, de productor de discursos y creador de sentidos.

---

<sup>21</sup> CASSIN, Barbara. Éloge de la traduction. Compliquer l'universel. Fayard Collection. 2016.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## DISEÑO DE UN BAREMO PARA LA EVALUACIÓN DE TRADUCCIONES

FIRMENICH MONTSERRAT, Silvia,

GIOLLO, Natalia,

JORGE, Alejandra y

KRSUL, Santiago Daniel

### 1. Introducción

En esta ponencia, presentamos el diseño de un baremo para la corrección de traducciones del inglés al español en el marco de un proyecto de investigación-acción (Elliot 1993, Eizaguirre y Zabala 2001) del programa de investigación del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “J. R. Fernández” (IESLV). Tras el estudio de distintos instrumentos de evaluación (Hurtado Albir 1995, Waddington 1999, Orlando 2011, Colina 2008, entre otros), se elaboró un baremo de calificación para aplicar en las instancias de evaluación sumativa de las materias de traducción general del Traductorado en Inglés, con el objetivo principal de reducir la subjetividad del evaluador a partir de la unificación de criterios de calidad y corrección. El baremo parte de la corrección analítica del texto meta, entendida como fase inicial de detección de errores de traducción y de lengua (Delisle 1993, Nord 1996, Hurtado Albir 2013), pero la organiza en tres campos considerados esenciales (Nord 1991), para la evaluación de la calidad de una traducción: la comunicación fiel del sentido del texto fuente, la correcta expresión en la lengua meta y el adecuado cumplimiento del encargo. A los fines de la investigación, se aplicó el baremo en la evaluación de textos utilizados en instancias de examen final y se pudo comprobar, en primer lugar, la consistencia a nivel general entre la calificación del docente (sin uso de un baremo) y la obtenida mediante el uso del baremo; en segundo lugar, se demuestra la utilidad del instrumento en la

formalización del proceso de calificación. Finalmente, se observa la necesidad de realizar una implementación general en la comunidad académica.

A partir de nuestra propia experiencia en la enseñanza de traducción en el nivel superior, nos abocamos a continuar con el trabajo iniciado por Firmenich Montserrat (2014) en su tesis de maestría, ya que nos inquietaban las divergencias que observábamos en las correcciones de los exámenes finales de traducción, divergencias atribuibles, en muchos casos, a cuestiones subjetivas. Cabe señalar que, si bien en la carrera de Traductorado en Inglés del IESLV se trabaja en equipo para aunar criterios de evaluación, no se utiliza un baremo de calificación unificado. Cada docente, según el principio de libertad de cátedra que rige en nuestra institución, tiene la posibilidad de aplicar sus propios criterios de evaluación durante el dictado de su asignatura así como en la corrección de los exámenes finales.

Podríamos explicar la subjetividad en la corrección y calificación a partir de la ineludible subjetividad que se pone de manifiesto en las clases. Es decir, todo docente de traducción, además de adscribir a alguna teoría de traducción, adhiere a una teoría del proceso de enseñanza y aprendizaje en la que sustenta las actividades que plantea, la dinámica de trabajo y de gestión del grupo, el papel que le cabe como docente y el papel que cumplen los estudiantes y, por supuesto, la forma en la que evalúa. Si bien en algunos ámbitos de enseñanza se percibe cierto rechazo a la implementación de un baremo de calificación, en parte por temor a que esto afecte el proceso de enseñanza, nosotros entendemos que el uso de un baremo permitiría la sistematización en la corrección y calificación de los exámenes finales de traducción, lo que sin duda tornaría al proceso de evaluación más metódico, organizado y riguroso. En este sentido, también se reduciría el grado de subjetividad de la corrección, lo que no puede sino redundar en favor de los agentes del proceso de aprendizaje, se trate de los docentes o de los estudiantes.

Puesto que nuestro interés residía en elaborar un instrumento para aplicar en la corrección de los exámenes finales, el trabajo se restringió a la evaluación sumativa. No consideramos apropiado involucrarnos en la evaluación formativa, porque ello implicaría interferir en la metodología de trabajo de las diferentes cátedras. También cabe señalar que la investigación se circunscribió al ámbito de la carrera de Traductorado en Inglés del IESLV, dado que este es nuestro ámbito de desempeño como docentes.

Asimismo, nos limitamos al análisis y la corrección de traducciones de textos que sirven esencialmente para vehicular una información y en los cuales el aspecto estético no es el más importante (artículos de prensa, folletos explicativos no técnicos, documentación turística, artículos periodísticos, entre otros). Esta categoría se establece mediante la exclusión de los textos científicos, los textos técnicos, los textos muy especializados y los textos literarios, es decir que nos abocamos a los géneros textuales que se utilizan en las asignaturas del ciclo inicial de nuestra institución: Fundamentos de la Traducción, Traducción I y Traducción II. Si bien sería deseable obtener un método que se pueda aplicar a todo tipo de traducción y que se pueda, por ende, utilizar en las distintas instancias curriculares, entendemos que el primer paso en la investigación es trabajar con textos que no presentaran problemas de traducción demasiado específicos.

En nuestra investigación optamos por un enfoque empírico, que se plasma a través de la investigación-acción (*action research*), ya que se trata de una investigación sobre una práctica con el objetivo de mejorarla. En un proyecto de investigación-acción, como se indica en Eizaguirre y Zabala (2001), se combinan tres componentes: la investigación propiamente dicha, que constituye un procedimiento reflexivo y crítico, cuyo propósito es estudiar un aspecto de la realidad con un fin práctico; la acción, que constituye el fin último de la investigación, pero a la vez es en sí misma fuente de conocimientos; la participación, que implica que en el proceso estén involucrados los investigadores y la comunidad destinataria del proyecto, todos ellos sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

## 2. Fundamentos teóricos

En primer término, definimos los criterios de calidad que esperamos cumplan los trabajos de nuestros estudiantes. Dado que el concepto de calidad está estrechamente vinculado al tratamiento del error, nos ocuparemos también de pasar revista a algunas propuestas sobre el concepto de error en traducción [Deslile (1993), Nord (1996), Kussmaul (1995), Hurtado Albir (2013)]. Finalmente, brindaremos una breve reseña sobre algunos instrumentos de evaluación que consideramos útiles a los fines de nuestros objetivos: Orlando (2011), Colina (2014), Waddington (2001).

### 2.1. El concepto de calidad y el error en traducción

Toda evaluación de una traducción se basa en ciertos criterios de calidad. Si bien existe cierto consenso respecto de que la traducción de los estudiantes debe ser “satisfactoria” o “aceptable”, sigue siendo tema de debate cómo se determina dicha aceptabilidad, puesto que el criterio de calidad no es absoluto y siempre será distinto para cada docente. Desde nuestro punto de vista, y siguiendo los “rasgos definitorios de la traducción” y los “principios básicos” que la rigen según Hurtado Albir (2013: 31-37), acordamos con Firmenich Montserrat (2014:30) que “una buena traducción debe ser fiel al sentido del TO; adecuarse a sus destinatarios; ajustarse a las convenciones de la LM y a las convenciones de su género textual; cumplir con su función prevista en la cultura meta; y adaptarse a la cultura meta”. De ahí que señalemos como primer criterio de calidad la fidelidad al contenido informativo del TO, es decir, se espera que el estudiante haya podido reproducir en el texto meta el sentido del TO. Adoptamos como segundo criterio la corrección de la LM y, como tercer criterio incluimos el cumplimiento del encargo, el cual involucra la adecuación a la cultura receptora. Si bien podríamos decir que estos criterios de calidad pueden ser generalizables a la traducción de cualquier estudiante, entendemos que los objetivos de aprendizaje que cada docente establece para su curso son una expresión manifiesta de su propio criterio de calidad; de ahí que consideremos que la noción de calidad de cada docente esté estrechamente vinculada a los objetivos planteados para su curso. Así lo confirma Orlando (2011:297) cuando sostiene que “los estudiantes y los docentes deben comprender que no existe una única forma de evaluar las traducciones, que los objetivos y los criterios de evaluación pueden diferir de un trabajo a otro, que la traducción siempre se evalúa de acuerdo con ciertas expectativas”<sup>1, 2</sup>.

Las categorías más comunes para definir errores de traducción se relacionan, por un lado, con las faltas ocurridas en la transmisión del sentido del TO y, por otro lado, con las faltas cometidas en relación con la LM (es decir, errores de normativa, de gramática, etc.). Esta distinción está bastante extendida, dado que atañe a las dos fases principales del proceso de traducción: comprensión y reexpresión. A continuación, presentamos un

---

<sup>1</sup> “Students and instructors must all understand that there is not just one way to evaluate translations; that the evaluation objectives and criteria may differ from one assignment to another; that a translation is always evaluated according to certain expectations”.

<sup>2</sup> A fin de no entorpecer la lectura, para todas las citas en inglés, ofrecemos nuestra propia traducción en el cuerpo de la ponencia y transcribimos la cita en idioma original en nota a pie de página.

breve panorama de las propuestas en las que se apoya nuestra labor y nuestras conclusiones al respecto.

En Delisle (1993), se presenta una propuesta centrada en las faltas de lengua y las faltas de traducción. Para Delisle, las “faltas de lengua” revelan un dominio insuficiente de la LM y de las técnicas de redacción. El autor incluye en esta categoría la ambigüedad (no deliberada), el barbarismo, la formulación incomprensible, el equívoco (no deliberado), la impropiedad, el pleonismo, la repetición (abusiva), el solecismo y el zeugma. Por otro lado, Delisle considera que las “faltas de traducción” se producen al interpretar erróneamente algún segmento del TO o bien son producto de la mala aplicación de los procedimientos de traducción y, por lo tanto, dan cuenta de un dominio insuficiente de las técnicas de traducción tal como él las concibe. Las faltas de traducción dan por resultado un falso sentido, un contrasentido o un sinsentido. En esta clasificación, Delisle incluye la adición, el anglicismo, el contrasentido, el falso amigo, el falso sentido, la hipertraducción, la interferencia, el sinsentido, la omisión, la paráfrasis, la subtraducción, la sobretraducción y la traducción libre.

Coincidimos con Hurtado Albir en que es difícil no recurrir a esta taxonomía. Creemos que la gran aceptación de estas categorías se debe a que dan cuenta de los errores cometidos en las fases fundamentales del proceso traductor y, por ello, siguen siendo pertinentes. Sin embargo, creemos conveniente restringir su empleo a la tipificación de errores, dado que, si bien estas categorías sirven para catalogar tipos de errores en la traducción en su comparación con el TO, no pueden dar cuenta de la gravedad del error. Por su parte, Christiane Nord (1991, 1996) distingue los errores de expresión en la LM de los errores de traducción propiamente dichos. El objetivo educativo del cual parte la autora es “desarrollar en los estudiantes la capacidad de producir traducciones que [...] correspondan a las necesidades de una comunicación intercultural eficaz” (Nord 1996: 91), es decir, traducciones que “funcionen”, y enmarca su concepción del error de traducción dentro del enfoque funcionalista de la traducción.

Para Nord, un error de traducción no puede definirse como una ‘desviación’ de un sistema de normas o reglas, puesto que no podemos sostener que existen normas o reglas para todos los casos posibles de traducción. “Si en el marco del concepto funcional, la finalidad del proceso traslativo se define mediante el encargo de traducción, un no cumplimiento de tal encargo, con respecto a determinados aspectos funcionales, debe considerarse como error o falta. Esto significa: una traducción dada

no puede evaluarse sino con respecto a un objetivo traslativo determinado” (Nord 1996: 95). Para la autora, los errores de traducción están estrechamente relacionados con el *skopo* de la traducción y con los factores extratextuales e intratextuales. Basándose en estas consideraciones, las tres categorías de errores propuestas por Nord (1996: 98) son: “errores pragmáticos”, es decir, los errores que “perjudican la funcionalidad” ya que no cumplen las instrucciones pragmáticas del encargo; “errores culturales”, aquellos errores que involucran apartarse de las convenciones específicas de la cultura meta; “errores lingüísticos”, esto es, faltas a la normativa y la gramática de la LM. Si bien la autora señala que las violaciones de las normas léxicas y sintácticas no se deberían considerar errores de traducción puesto que contar con una acabada competencia lingüística en la LM es una condición previa a la traducción, en su propuesta de clasificación agrega la categoría de error lingüístico) dado que reconoce que no podemos esperar que los estudiantes dominen perfectamente la LM, aunque cabría añadir que tampoco ningún traductor profesional está exento de cometer errores de este tipo.

Nord señala que, en un contexto didáctico, la importancia de los errores depende del encargo de traducción, el cual establecerá una jerarquía de funciones. Así una traducción que pretende verificar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes dará más peso a los errores lingüísticos, mientras que en una traducción en la cual las referencias culturales sean un aspecto relevante se dará mayor importancia a los errores culturales.

Según Paul Kussmaul (1995), el análisis del error debe concentrarse en la función comunicativa de la palabra, frase u oración en cuestión. La distorsión del sentido tiene que afectar a todo el texto en su conjunto, al encargo de traducción y al receptor del TM. En esta línea, para evaluar una traducción, el autor sostiene que podemos concentrarnos en el efecto que el error tuvo sobre el lector meta. Aunque el docente puede tener interés en saber cómo llegó el estudiante al error para ayudarlo a resolver el problema, ello servirá solo a los fines pedagógicos, pero no a los fines evaluativos.

El autor postula su “máxima de grado suficiente de precisión”, que consiste en reproducir en el TM solo las características relevantes en un contexto determinado según la función de la traducción. Según esta concepción, no existe una única forma de evaluar y habrá que decidir en cada caso el alcance del error. Kussmaul sostiene que, en el análisis de los TM, las categorías pragmáticas de error, tales como adecuación

cultural, adecuación situacional y adecuación según la tipología del texto, remiten a unidades lingüísticas mucho más extensas que aquellas a las que remiten las categorías tales como sentido léxico, normas gramaticales y normas ortográficas. Por lo tanto, podríamos pensar que los errores pragmáticos deberían considerarse más graves que los demás. Sin embargo, el autor sugiere considerar cuál es el efecto de cada error: “No hay una forma sencilla y conveniente de calificar. En cada caso en particular, tendremos que preguntarnos: ¿cuál es el alcance del error? ¿Distorsiona el sentido de la oración, del párrafo o del texto entero? ¿Obstaculiza o incluso veda la comunicación?”<sup>3</sup> (Kusmaul 1995: 130). El autor propone que cada error o inadecuación del TM se califique según el efecto comunicativo que produce. Este es uno de los postulados de la propuesta de Kusmaul que nos resultó de sumo interés y en el cual basamos nuestra premisa de penalizar los errores según su gravedad.

Kusmaul desglosa las categorías de evaluación en cinco tipos de “adecuación”: a) adecuación cultural, que habrá de valorarse según su efecto comunicativo; b) adecuación situacional, relacionada con el medio, el modo, la clase y actitud social, etc., y las características estilísticas del TO; c) adecuación de los actos de habla presentes en el TO; d) adecuación al significado de las palabras; e) errores lingüísticos que afectan la normativa y la gramática de la LM y deben juzgarse en función del efecto que provocan en el receptor y en la inteligibilidad del TM.

Por su parte, en Hurtado Albir (2013: 302), se propone poner de relieve tres cuestiones esenciales en torno al análisis del error en traducción. En primer lugar, las ventajas de situar el análisis del error en el marco textual, contextual y funcional (tal como sostienen Nord, Kusmaul, entre otros). En segundo lugar, la necesidad de elaborar una tipificación de errores que establezca categorías que nos proporcionen un metalenguaje sobre el error y que arrojen luz sobre la naturaleza del error traductor. Finalmente, la posibilidad de considerar el carácter cognitivo del error, pues si bien los errores se manifiestan en el resultado, remiten a desaciertos ocurridos durante el desarrollo del proceso traductor y a deficiencias en la competencia del traductor (sus conocimientos lingüísticos, extralingüísticos, etc.).

En relación con la primera cuestión, Hurtado propone valorar el error en el contexto traductor en que se produce, poniendo de relieve la finalidad de la traducción y el

---

<sup>3</sup> “There is no simple and convenient way of grading. In each individual case we will have to ask ourselves: How far-reaching is the error? Does it distort the sense of a sentence, of a passage or even of the whole text? Does it inhibit or even destroy communication?”.

método elegido, la incidencia del error en el conjunto del texto y el efecto del error. En esta línea, la gravedad del error debe considerarse teniendo en cuenta la importancia del error en relación con el TO completo (si afecta una idea clave o una idea secundaria); la importancia respecto de la coherencia y cohesión del TM; el grado de desviación del sentido en relación con el TO; la importancia en relación con el nivel comunicativo del TM (transgresión de convenciones del género textual, etc.) según la finalidad del texto; el impacto del error, es decir, las consecuencias negativas en cuanto a la finalidad de la traducción. Todo ello considerando el tipo y la modalidad de traducción; la direccionalidad de la traducción (directa o inversa); la finalidad de la traducción y el método elegido; y el contexto socio-histórico en que se efectúa la traducción.

En cuanto a la segunda consideración, la tipificación de los errores, Martínez Melis y Hurtado Albir (2001) sostienen que hay que considerar:

1. La diferencia entre los errores relacionados con el TO (errores de traducción o errores de sentido) y los errores relacionados con el TM (normativa, gramática, etc.).
2. La diferencia entre errores funcionales y errores absolutos. “El error funcional, de tipo pragmático, está vinculado a la transgresión de ciertos aspectos funcionales [...] El error absoluto, en cambio, es independiente de una tarea traductora específica y supone una transgresión injustificada de las reglas culturales lingüísticas o de uso de la lengua de llegada” (Hurtado Albir 2013: 305).
3. La diferencia entre errores apreciables en el resultado de la traducción y errores cometidos durante el desarrollo del proceso.

Desde esta perspectiva funcionalista, entonces, la taxonomía propuesta por la autora es la siguiente:

1. Inadecuaciones que afectan a la comprensión del TO: falso sentido, sinsentido, no mismo sentido, adición, supresión, referencia extralingüística mal solucionada, inadecuación de variación lingüística (tono, dialectos, idiolecto, etc.).
2. Inadecuaciones que afectan a la expresión en la LM: ortografía y puntuación, gramática, léxico, aspectos textuales (coherencia, progresión temática, elementos de referencia, conectores), redacción (formulación defectuosa o poco clara, falta de riqueza expresiva, pleonasmos, etc.).
3. Inadecuaciones pragmáticas, que no se ajustan a la finalidad de la traducción (relacionadas con el encargo, el destinatario, etc.), el método elegido, el género textual y sus convenciones, etc.

En cuanto al carácter cognitivo del error, Hurtado sostiene que el análisis del error no puede desvincularse de los mecanismos cognitivos del proceso traductor, pues son estos mecanismos los que dan cuenta de las causas del error. Al mismo tiempo, cabría acotar que el análisis del error está estrechamente ligado a los mecanismos de resolución de problemas de traducción y, por ende, a las subcompetencias que conforman la competencia traductora y el desarrollo del proceso traductor. La diversidad de problemas de traducción que presenta un texto requiere del traductor la puesta en marcha de mecanismos de resolución de problemas, sostiene Hurtado (2013: 307), que “exigen el desarrollo de un proceso traductor determinado que depende a su vez de la movilización de la competencia traductora de cada individuo. Así, la presencia de errores implica deficiencias en alguna subcompetencia o un mal desarrollo del proceso traductor”.

En relación con las competencias del traductor, el error puede deberse a: a) falta de conocimientos lingüísticos o extralingüísticos (competencia lingüística o extralingüística); b) falta de aplicación de los principios que rigen el proceso traductor (competencia de transferencia); c) falta de aplicación de estrategias para resolver problemas (competencia estratégica); d) deficiencias en el uso de la documentación o de las herramientas informáticas (competencia instrumental).

Respecto del proceso traductor, se pueden cometer fallos en cualquiera de las fases del proceso: errores de comprensión, falta de desverbalización o errores en la reexpresión. A la vez, el traductor puede elaborar presuposiciones erróneas o no aplicar estrategias necesarias para resolver un problema de traducción. Todos estos desaciertos son causa de error y se perciben en el resultado de la traducción.

Luego de haber analizado las propuestas teóricas mencionadas, para el diseño de nuestro baremo decidimos desglosar los errores de traducción en tres categorías:

- Errores que afectan a la lengua meta
- Errores que afectan el sentido
- Errores afectan el encargo de traducción

Entre los errores que afectan a la lengua meta y al sentido incluimos la taxonomía presentada por Hurtado Albir, fundamentalmente porque ella se basa en la propuesta pionera de Delisle, que es uno de los aportes que ha tenido más aceptación hasta el momento.

En cuanto a los errores de encargo, coincidimos con Nord en reconocer la importancia del *skopos* y las instrucciones de traducción. Cabe señalar que, para esta autora, los “errores culturales” constituyen una categoría independiente, mientras que, en nuestra propuesta, dichos errores se subsumen en lo que Nord denomina “error pragmático”, dado que consideramos que un error que se aparte de las convenciones específicas de la cultura meta afectaría la funcionalidad de la traducción en tanto esta no cumpliría con el encargo.

Por último, adherimos al principio de la relatividad del error, es decir, concebimos la gravedad del error en función de su alcance, y para ello nos apoyamos en la propuesta de Kussmaul.

## 2.2. Instrumentos de evaluación

Tomando como punto de partida la experiencia previa descrita en Firmenich Montserrat (2014) con respecto a la implementación de un baremo analítico, antes de abordar el diseño de una herramienta de evaluación propia nos abocamos a la lectura de propuestas de evaluación holística.

En el artículo “Evaluation of Translations in the Training of Professional Translators” (2011), Marc Orlando presenta un método holístico que a su vez contempla la diferencia entre el proceso y el resultado de la traducción. Para evaluar la traducción como resultado, el autor considera aspectos como la calidad del texto meta, el efecto en el lector, la adecuación al género y la preservación del sentido del texto fuente, mientras que para evaluar el proceso de traducción, considera factores como el conocimiento académico, la capacidad para justificar decisiones y el análisis de factores extratextuales.

Orlando señala que la evaluación de traducciones es un ejercicio marcado por la inestabilidad de los elementos constitutivos (el texto, la metodología, el criterio de evaluación, el evaluador), de modo que para diseñar una herramienta de evaluación que minimice esa inestabilidad es necesario identificar y definir la naturaleza de tales elementos. En este sentido, resulta de vital importancia que el docente, al preparar una actividad de traducción, defina con claridad el propósito de la traducción y los objetivos esperados y los informe a los estudiantes. Sin embargo, existen elementos que se presentan de forma estable en todo proceso de traducción y que, en consecuencia, revisten fundamental importancia para una evaluación adecuada. En primer lugar, toda

traducción tiene una función, un *skopos*, y la correcta definición de esta función permite a los estudiantes tomar decisiones y adoptar estrategias de forma apropiada. En segundo lugar, toda traducción debe consistir en un texto de excelente calidad lingüística y estilística, que contemple el efecto del texto en el lector meta.

Teniendo en cuenta la presencia de inestabilidad de ciertos elementos y la naturaleza doble de la traducción como proceso y resultado, se implementaron dos escalas de evaluación complementarias, diseñadas a partir de la combinación de distintos elementos de evaluación del medio profesional, los criterios de evaluación de la NAATI y criterios didácticos. Las escalas se componen de tres secciones: a) ejercicio de traducción, b) efecto general de la traducción y c) cuestiones éticas y conceptuales (en la escala de traducción como producto) / estrategias de traducción (en la escala de traducción como resultado). Las escalas permiten evaluar y calificar los distintos aspectos del texto traducido. La nota máxima es de 100 puntos y cada categoría evaluada permite sumar puntos. A lo largo del semestre, se alterna el uso de las escalas de acuerdo con el objetivo de la evaluación. Por ejemplo, durante el cursado, se asignan varios trabajos de traducción, que son evaluados con la escala de la traducción como proceso (cuadro A), de modo que se tengan en cuenta las estrategias de traducción. En cambio, para los exámenes parciales y los del final de cursada, se utiliza la escala que evalúa la traducción como resultado (cuadro B).

<i>TRANSLATION EXERCISE</i>		<i>/50</i>
• Overall Comprehension of Source Text (misinterpretations with more or less effect on accuracy)	0 2 4 6 8 10	
• Overall Translation Accuracy / Transfer ST>TT (mistranslations with more or less effect on accuracy)	0 2 4 6 8 10	
<hr/>		
• Omissions / Insertions (with more or less effect on accuracy)	0 2 4 6 8	
• Terminology / Word Choices (affecting more or less the localized meaning)	0 2 4 6	
• Grammatical Choices / Syntactic Choices (producing more or less distortion to the meaning)	0 2 4 6	
<hr/>		
• Spelling Errors	0 2 4 6	
• Punctuation Errors	0 1 2	
• Formatting Errors	0 1 2	
<i>OVERALL TRANSLATION EFFECT</i>		<i>/20</i>
• Appropriateness for Target Audience	0 2 4 6 8	
• Readability / Idiomatic Correctness	0 2 4 6 8	
Adherence to Brief:		
• Function / Completeness	0 1 2	
• Style / Presentation / Genre	0 1 2	
<i>TRANSLATOR'S STRATEGY</i>		<i>/30</i>
INTEGRATED TRANSLATOR'S DIARY (Reporting of problems, actions, decisions)		
• Use of material / Research	0 2 4 6 8 10	
• Strategy / Justifications / Report (Relevance of choices)	0 2 4 6 8 10	
• Revision / Proofreading	0 2 4 6 8 10	

OVERALL COMMENT:                      FINAL MARK:                      /100

Cuadro A. Escala de la traducción como proceso.

<i>TRANSLATION EXERCISE</i>		<i>/60</i>
• Overall Comprehension of Source Text (misinterpretations with more or less effect on accuracy)	0 2 4 6 8 10 12	
• Overall Translation Accuracy / Transfer ST>TT (mistranslations with more or less effect on accuracy)	0 2 4 6 8 10 12	
<hr/>		
• Omissions / Insertions (with more or less effect on accuracy)	0 2 4 6 8	
• Terminology / Word Choices (affecting more or less the localized meaning)	0 2 4 6 8	
• Grammatical Choices / Syntactic Choices (producing more or less distortion to the meaning)	0 2 4 6 8	
<hr/>		
• Spelling Errors	0 2 4 6	
• Punctuation Errors	0 1 2 3	
• Formatting Errors	0 1 2 3	
<i>OVERALL TRANSLATION EFFECT</i>		<i>/30</i>
• Appropriateness for Target Audience	0 2 4 6 8 10	
• Readability / Idiomatic Correctness	0 2 4 6 8 10	
Adherence to Brief:		
• Function / Completeness	0 1 2 4 6	
• Style / Presentation / Genre	0 1 2 4	
<i>ETHICAL and CONCEPTUAL QUESTIONS</i>		<i>/10</i>
Question 1	0 1 2 3 4 5	
Question 2	0 1 2 3 4 5	

OVERALL COMMENT:                      FINAL MARK:                      /100

Cuadro B. Escala de la traducción como resultado.

En el artículo “Translation Quality Evaluation” (2014), Sonia Colina presenta una herramienta (ver cuadros C, D, E) para evaluar traducciones desde un enfoque funcionalista y componencial que, por un lado, considera la función específica del texto traducido y, por otro, evalúa por separado distintos componentes de la calidad de la traducción. La herramienta de evaluación incorpora los lineamientos de la teoría funcionalista o teoría del *skopos* (Reiss y Vermeer 1984, Nord 1997) específicamente en la inclusión de descriptores para cada componente evaluado y en la necesidad de explicitar un encargo de traducción a la luz del cual se tomen las decisiones de evaluación y calificación. Asimismo, se asume la definición de la traducción como una

actividad de comunicación por medio de unidades textuales y se incorpora tal definición mediante la inclusión de un componente que evalúe la adecuación textual.

La herramienta diseñada por Colina no utiliza un sistema de sustracción de puntos, sino un conjunto de descriptores. De esta forma, el evaluador debe elegir el descriptor que mejor refleje el nivel del texto en distintas áreas: adecuación textual, adecuación funcional, adecuación a la norma del texto fuente y la lengua meta, comunicación de contenido especializado. El uso de descriptores simplifica el sistema de evaluación y permite identificar rápidamente las buenas traducciones y las insatisfactorias, mientras que la división en cuatro componentes asegura que la evaluación no se limite a la detección de errores en la expresión verbal o en la comunicación de sentidos, dado que se incluye la evaluación de la adecuación textual y pragmática. Sin embargo, como comenta la autora en el artículo, los descriptores representan aspectos generales que forman un contínuum que la herramienta de evaluación obliga a dividir, para que los evaluadores puedan elegir una unidad discreta, pero no siempre es clara la elección. Si bien podrían agregarse descriptores para que el evaluador cuente con niveles más específicos o se podría permitir la inclusión de comentarios sobre la dificultad de la elección, tales cambios harían más complejo el sistema de evaluación.

1. TARGET LANGUAGE			
Category Number	Description	Check one box	Examples/ Comments
1.a	The translation reveals serious language proficiency issues. Ungrammatical use of the target language, spelling mistakes. Very difficult to read and understand. In extreme cases, it could lead to incomprehensibility.		
1.b	The translation is written in some sort of 'third language' (neither the source nor the target). Too much of the structure of source language has been transferred to the target text, to the extent that it cannot be considered a sample of target language text. The amount of transfer from the source cannot be justified by the purpose of the translation. The final text is hard to read.		
1.c	Some constructions give away unnecessary transfer of elements/structure from the source text. The structure of the source language shows up in the translation and affects its readability.		
1.d	Although the target text is generally adequate, there are a few minor problems and awkward expressions resulting from unnecessary transfer from the source text.		
1.e	The translated text flows as naturally and is as close to an original text (not derived from any other publication) written in the target language as required by the purpose, audience and type of translation.		

Cuadro C. Escala de valoración de la LM

2. FUNCTIONAL AND TEXTUAL ADEQUACY			
Category Number	Description	Check one box	Examples/ Comments
2.a	Disregard for the goals, purpose, function and audience of the text. The text was translated without considering textual units, textual purpose, genre, audience, etc.		
2.b	The translated text gives some consideration to the intended purpose and audience for the translation, but misses some important aspect of it (e.g. level of formality, some aspect of its function).		
2.c	The translated text approximates to the goals, purpose (function) and intended audience, but it is not as efficient as it could be, given the restrictions and instructions for the translation.		
2.d	The translated text accurately accomplishes the goals, purpose (function: informative, expressive, persuasive) set for the translation and intended audience (including level of formality, etc.).		

Cuadro D. Escala de valoración de la funcionalidad

3. NON-SPECIALIZED CONTENT – (MEANING)			
Category Number	Description	Check one box	Examples/ Comments
3.a	The translation reflects or contains important unwarranted deviations from the original. It contains inaccurate renditions and/or important omissions and additions that cannot be justified by the instructions. Very defective comprehension of the original text (on the part of the translator).		
3.b	There have been some changes in meaning, omissions or/and additions that cannot be justified by the translation instructions. The translation shows some misunderstanding of original and/or translation instructions.		
3.c	Minor alterations in meaning, additions or omissions.		
3.d	The translation accurately reflects the content contained in the original, insofar as it is required by the instructions without unwarranted alterations, omissions or additions. Slight nuances and shades of meaning have been rendered adequately.		

Cuadro E. Escala de valoración del sentido

En Waddington (2001a) se presenta un análisis de los distintos métodos de evaluación de traducciones en el ámbito universitario europeo y canadiense. El autor describe en detalle cuatro métodos de evaluación: el baremo de Hurtado Albir (1995), basado en el análisis de errores; el método propuesto en Kussmaul (1995) y Waddington (1999), también basado en el análisis de errores, pero al que se le agrega la contemplación del efecto negativo de los errores en la calidad de la traducción como texto final; un método holístico, diseñado específicamente para el experimento, que presenta una escala que contempla tres aspectos: la fidelidad en la transmisión del sentido del TF, la calidad de la expresión en la LM y el grado de realización de la tarea; un método combinado, en el que se utiliza el método B para definir el 70% de la nota final y el método C para definir el 30% restante.

Waddington pone en práctica los cuatro métodos en la corrección por parte de cinco evaluadores de 64 exámenes de traducción de estudiantes de segundo año de la carrera de grado en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. El fin último de la investigación era comprobar o descartar las siguientes tres hipótesis: 1) la calidad de los métodos de corrección basados en el análisis de errores se puede mejorar mediante la incorporación de consideraciones sobre el efecto de los errores sobre la traducción; 2) los métodos de corrección basados en el análisis de errores son más confiables que los métodos holísticos; 3) Se puede evaluar la calidad de una traducción de forma más exacta si se utiliza un método que combine el análisis de error con la apreciación

holística. Sin embargo, tras un detallado análisis de los datos, el autor concluye que no se logra verificar estadísticamente ninguna de las tres hipótesis, aunque sí llega a la conclusión de que, más que el tipo de método que se utilice, lo que da validez a la evaluación es el diseño cuidado de la herramienta de evaluación, su verificación y su correcta aplicación<sup>4</sup>. Asimismo, cabe destacar que en Waddington (2001b:35), se afirma que “si bien el análisis estadístico indica la superioridad de los métodos basados en el análisis de errores en comparación con los métodos basados en la apreciación holística, también muestra las limitaciones de la corrección analítica basada en errores y los beneficios de combinar ambos métodos<sup>5</sup>”.

### 3. El experimento: El baremo para el IESLV “J. R. Fernández”

#### 3.1. El diseño del baremo

Para la elaboración de nuestro instrumento de evaluación, optamos por clasificar los errores en tres macrocategorías: errores que afectan el sentido, errores que afectan la lengua meta y errores que afectan el encargo.

La primera categoría incluye los errores que comportan una alteración del significado del TO y la segunda categoría se relaciona con los errores que afectan la calidad de la expresión en la lengua meta. Se trata de los dos aspectos que generalmente se reconocen como esenciales, aunque no los únicos, para determinar la calidad de una traducción y, en cierta medida, el nivel de la competencia traductora. En este sentido, Waddington afirma que la competencia traductora consiste en dos aspectos diferentes: la capacidad de entender y transferir el contenido del texto fuente y la capacidad de expresar ese contenido en la lengua meta, de forma adecuada (Waddington 2001a: 313)<sup>6</sup>.

Por su parte, la tercera categoría comprende los errores relacionados con el *skopos*, dado que, consideramos de fundamental importancia incorporar a la evaluación aquellos aspectos vinculados con la adecuación de la traducción al encargo y la resolución de problemas pragmáticos. Cabe destacar que, como afirma Nord, “la experiencia nos

---

<sup>4</sup> En palabras de Waddington, “the fact that differences were not detected between the validity of the methods means that the three hypotheses were not verified, but this may be explained not only by the methods themselves but also by the fact that they were carefully designed, tested and applied” (Waddington 2001: 324).

<sup>5</sup> “Although the statistical analysis indicates the superiority of methods based on error analysis over those based on a purely holistic appreciation, it also shows the limitations of error analysis by itself, and the benefits of combining both approaches”.

<sup>6</sup> “Translation competence consists of two different aspects, the ability to understand and transfer the content of the source text and the ability to express this content adequately in the target language”.

muestra que los problemas pragmáticos de traducción no suelen ser muy difíciles de resolver (¡siempre que hayan sido identificados como tales!). Solo hace falta tener un poco de sentido común. Sin embargo, las consecuencias de los errores pragmáticos son graves, dado que los destinatarios no suelen notar que la información que reciben es incorrecta. Por lo tanto, los errores pragmáticos son los errores más graves que puede cometer un traductor. Ello se debe a que la primera decisión que se toma en el proceso de traducción se refiere al tipo de traducción que mejor se ajusta al propósito de la traducción y cada paso tomado en el proceso traductor se adecuará a esta decisión inicial” (Nord 1997: 70). Ahora bien, dado que se trata de un baremo aplicable en las primeras instancias de formación, sólo incluimos aquellas faltas observadas con frecuencia en la producción de los estudiantes de las asignaturas contempladas en nuestro estudio, al tiempo que consideramos oportuno excluir de esta categoría ciertos errores que, si bien se relacionan con el *skopos*, no suelen aparecer en las traducciones de los estudiantes de nivel inicial. Se trata, en concreto, de algunos errores que afectan los *macrosignos*, como las cuestiones relativas al género textual, que no son objeto de enseñanza ni de evaluación en las instancias curriculares iniciales de traducción pero que sí cobran gran importancia en las posteriores (traducción periodística, técnica, científica, literaria, etc.)

En la tabla detallamos los errores incluidos en cada categoría.

<b>Español</b>	<b>Sentido</b>	<b>Encargo</b>
Normativa (ortografía y puntuación, etc.)	Matiz	Alusiones extralingüísticas
Léxico (barbarismos, calcos, opción errónea, etc.)	Falso sentido	Referencias culturales
Gramática (morfología y sintaxis)	Sinsentido	Registro
Cohesión y coherencia	Contrasentido	
	Omisión	
	Adición	

A su vez, siguiendo la propuesta de Kussmaul (1995), consideramos atinado tener en cuenta la relatividad del error a la hora de la penalización. De ahí que proponemos clasificar los errores según su gravedad en leves, moderados y graves, a partir de los siguientes criterios:

a. su importancia en relación con el conjunto del TO: Consideramos que la gravedad del error es mayor cuanto más amplio sea su efecto sobre el producto final, es decir, la totalidad del ejercicio de traducción. De ahí que sea más grave aquel error que afecte a una idea principal en comparación con un error que afecte una idea secundaria del TM.

b. el grado de desviación del sentido del TO (especialmente, si esa desviación puede pasar inadvertida al destinatario del TM): será menor la gravedad de un error de sentido ocasionado por una elección léxica errónea dentro del mismo campo semántico (p. ej., “*pesa*” en lugar de “*mancuerna*”) que la de un error de contrasentido (p. ej., *la suba de las tasas de interés “trajo aparejada” la corrida cambiaria* en lugar de *la suba de las tasas de interés “frenó” la corrida cambiaria*). En esta línea, una estructura incorrecta será un error más grave que una estructura poco idiomática pero gramaticalmente correcta.

c. las consecuencias negativas en cuanto a la finalidad de la traducción: consideramos que la gravedad depende del impacto del error en el adecuado cumplimiento del encargo. Así, por ejemplo, si en virtud del error, en la traducción de un contrato, una de las partes se niega a firmar o, a raíz de un error en una publicidad, el producto no se vende, el error se considera grave porque la traducción no ha cumplido su finalidad.

d. en el contexto de formación de grado en particular, cabe incluir los objetivos y los criterios de evaluación establecidos por el docente entre los criterios que determinarían la gravedad del error. Entonces, por ejemplo, si entre los objetivos de la evaluación se incluye la resolución de interferencias lingüísticas, los errores relacionados con estas interferencias devendrán más graves que otros tipos de errores. Esta doble clasificación del error, según su naturaleza y su gravedad, nos permitió elaborar la siguiente matriz:

<b>Error grave de sentido</b>	<b>Error grave de español</b>	<b>Error grave de encargo</b>
Error moderado de sentido	Error moderado de español	Error moderado de encargo
Error leve de sentido	Error leve de español	Error leve de encargo

Una vez obtenida la matriz, el paso siguiente fue determinar la ponderación que correspondería a cada categoría de error. En este punto, cabe hacer una serie de aclaraciones. En primer lugar, resolvimos que cada categoría tuviera asignado un total de 100 (cien) puntos y que cada error cometido *restara* un puntaje determinado de esos 100 puntos asignados *a priori*. A partir de la observación de que, en las tres asignaturas de traducción general, según el plan de estudios, uno de los objetivos fundamentales que debe cumplir la traducción es la correcta transmisión del sentido del TO, consideramos que la categoría de sentido debería tener mayor peso en la determinación del puntaje final. Como segundo criterio en importancia destacamos la corrección de la lengua a la que se traduce, en tanto las inadecuaciones gramaticales pueden entorpecer la interpretación del texto y las fallas en puntuación y ortografía o cuestiones de normativa afectan el estilo del texto. Por último, si bien adherimos a las consideraciones que plantea Nord sobre la importancia del encargo de traducción, hemos notado que, en los tipos y géneros textuales que se utilizan en las materias del ciclo inicial, no suelen abundar las instancias que pueden conducir a los estudiantes a cometer errores de encargo. Por otro lado, y no menos importante, en el ciclo de formación inicial es prioritario enfocar la enseñanza en lograr que el estudiante capte los principios fundamentales que rigen el proceso de traducción. De ahí que, en la ponderación prevista, por tratarse de una iniciación a la traducción, entonces, se otorgue mayor importancia a los errores que involucran una formulación incorrecta del sentido del TO y de redacción en la LM.

<b>Errores de Sentido</b>	<b>50%</b>
Errores de Español	40%
Errores de Encargo	10%
Calificación final	100%

		<b>I. E. S. en Lenguas Vivas J. R. F</b>	
<b>ERRORES DE SENTIDO</b>			
Error grave			
Error moderado			
Error leve			
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	
<b>ERRORES DE ESPAÑOL</b>			
Error grave			
Error moderado			
Error leve			
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	
<b>ERRORES DE ENCARGO</b>			
Error grave			
Error moderado			
Error leve			
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	
<b>Calificación</b>		<b>10</b>	

### Baremo IES Lenguas Vivas

Además, como cada categoría tiene preasignado un total de 100 puntos, decidimos que la aprobación del examen estuviera sujeta a la obtención de una calificación mínima de 40 puntos en cada una de las tres categorías. Esta decisión se basa en que, en el IESLV, se considera que 40/100 es la calificación de aprobación mínima. Por lo tanto, la obtención de un puntaje inferior a 40 puntos en alguna de las tres categorías significaría que el estudiante no logró cumplir con las expectativas mínimas de la categoría, ya sea en cuanto a la recuperación del sentido del original, la corrección lingüística o el cumplimiento de los requisitos del encargo y las expectativas del lector meta. Al estar

las tres categorías ponderadas, alcanzar el 40% en cada categoría implicaría los siguientes porcentajes del total del examen:

Errores de sentido	$\geq 20 \%$
Errores de español	$\geq 16 \%$
Errores de encargo	$\geq 4 \%$
Calificación final	$\geq 40 \%$

Así, dado que los errores de sentido tienen un peso del 50% en el total de la nota, la nota de aprobación mínima de la categoría (40%) representa el 20% de la nota total del examen; en el caso de los errores de español (que tienen un peso del 40% en el examen) la nota de aprobación mínima de la categoría (40%) representa el 16% del total del examen; y en cuanto a los errores de encargo (que tienen una ponderación del 10%) la nota de aprobación mínima de la categoría (40%) representa el 4% del examen.

Como ya señalamos, dentro de cada categoría los errores están discriminados en función de su gravedad relativa. A continuación, detallamos en la matriz los puntos que se descuentan en cada escalón de error en su respectiva categoría:

Error / Categoría	Sentido	Lengua Meta	Encargo
Leve	- 3 puntos	- 2 puntos	- 3 puntos
Moderado	- 6 puntos	- 4 puntos	- 6 puntos
Grave	- 9 puntos	- 6 puntos	- 9 puntos

Finalmente, resta especificar cuál fue el criterio para determinar la penalización de los errores. El error moderado descuenta el doble que el error leve, y que el error grave descuenta el triple que el error leve. En otras palabras, empleamos una progresión simétrica de razón  $r=3$  en el caso de los errores de sentido y encargo, y de razón  $r=2$  en el caso de los errores de LM. Es necesario aclarar que la razón diferente de la progresión empleada en la categoría de lengua meta respecto de las otras dos responde al hallazgo empírico de que, en todas las asignaturas de traducción analizadas, los

errores que prevalecen en términos cuantitativos son los relacionados con el uso de la lengua. Esta observación surge del estudio de múltiples tandas de exámenes reales en las que contabilizamos los errores cometidos por los estudiantes según las diferentes categorías. Es interesante notar que Tolosa Igualada (2013:167) llega a esta misma conclusión: “La gran mayoría de errores parece producirse por una falta de competencia a la hora de utilizar la lengua materna, de ahí que la categoría de errores más concurrida sea la de errores de expresión derivados de un deficiente uso de la lengua materna”. Al aplicar la razón  $r=3$  en la categoría de lengua meta (es decir, la misma razón que para las otras dos tipologías de error), observamos un descenso marcado de las calificaciones en comparación con las calificaciones determinadas por el tribunal examinador al realizar una corrección sin baremo, lo que nos dio a entender que, con esa razón, sobrepenalizábamos los errores de redacción.

### 3.2. La aplicación del baremo

#### 3.2.A. La selección de espacios curriculares

En las asignaturas de traducción del ciclo inicial, la traducción es abordada como objeto teórico y como práctica: ofrecen un acercamiento a los problemas teóricos que plantea la traducción, al mismo tiempo que presentan la terminología específica y los conceptos básicos del campo y, a la vez, inician al alumno en los distintos problemas que puede plantear el ejercicio de la traducción en la práctica. Se pretende que el alumno tenga, tempranamente en la carrera, un contacto práctico exploratorio pero razonado de las distintas dificultades y problemas que puede plantear la traducción. Por otra parte, dado que el objetivo de la carrera consiste en formar futuros traductores profesionales, será necesario desarrollar en el estudiante todas aquellas aptitudes que caracterizan a un traductor: la avidez y curiosidad intelectual; la lectura atenta; la soltura en la expresión escrita en la lengua meta, no solo para favorecer la riqueza expresiva en la lengua materna sino para que el estudiante sea capaz de producir textos coherentes y cohesivos; el espíritu crítico, para ser capaz de fundamentar las decisiones tomadas en cada una de las traducciones y adoptar una actitud crítica y reflexiva frente sus propias traducciones; la autonomía para la investigación; y la responsabilidad ética frente al trabajo asumido. El objetivo global de la iniciación a la traducción es lograr que el estudiante capte los principios fundamentales que rigen la traducción, asumiendo un método de trabajo que

le permita enfrentarse a textos de índole general y resolver los problemas que estos presentan.

En *Fundamentos de la Traducción*, se busca, entre otras cosas, que el estudiante comience a desarrollar la capacidad de producir traducciones que sean gramaticalmente correctas y pragmáticamente adecuadas. Por su parte, *Traducción I* apunta a desarrollar una mirada crítica que permita identificar errores de traducción y corregirlos adecuadamente. Entre sus objetivos, enumera también el desarrollo de la capacidad de producción de traducciones correctas y adecuadas al destinatario. Esta última aparece puntualizada también entre los objetivos mínimos de *Traducción II*, pero se le agrega como objetivo la capacidad de resolución de problemas de traducción y su correcta fundamentación. En resumen, no sería erróneo concebir las tres instancias como componentes de una macroinstancia de “traducción general”, que constituye el pilar principal en el que, posteriormente, se apoyan las asignaturas de traducción especializada, tanto las introductorias como las avanzadas. En efecto, nuestra experiencia docente muestra que el mal desempeño en las instancias iniciales condiciona negativamente el rendimiento del estudiante en las asignaturas posteriores, y viceversa.

### 3.2.B. La selección de textos

Para la elaboración de los exámenes, proponemos seguir el concepto funcionalista según Nord (1996: 94), el cual implica cumplir con los siguientes principios didácticos fundamentales:

- a. El principio de autenticidad, es decir, escoger un texto auténtico, real, que tenga relevancia para la práctica profesional.
- b. El principio de comunicatividad, que implica que el texto tenga una función similar a la del *to*.
- c. El principio de transparencia, que implica que el profesor explicita sus propias expectativas y criterios en cuanto a la calidad del TM y describa un posible encargo de traducción.

Para la elección del texto, y respondiendo a los criterios de evaluación propios de las asignaturas de traducción del ciclo inicial, proponemos elegir artículos periodísticos breves que resulten representativos de la realidad profesional del traductor y, a la vez,

incluyan un abanico de problemas de traducción apropiados para el nivel del estudiante en cuestión.

A fin de garantizar que los datos obtenidos no fueran casuales sino que tuvieran validez científica, efectuamos varias mediciones por cada asignatura. A tal efecto, durante un año completo, baremamos los exámenes finales, es decir, tomamos las mediciones de las mesas de febrero-marzo, julio-agosto y noviembre-diciembre del año 2017 para las tres asignaturas de traducción inicial. Exponer aquí los resultados de todas esas pruebas excedería el propósito de este trabajo<sup>7</sup>. De ahí que solo nos limitemos a presentar, a modo de ejemplo, los resultados obtenidos en la instancia Fundamentos de la Traducción en la mesa de diciembre de 2017. En esa instancia, el texto fuente elegido fue “History of the Emmy Statuette”<sup>8</sup>. A continuación se reproducen solo los fragmentos seleccionados para traducir durante el examen.

---

<sup>7</sup> Los resultados de todas las pruebas pueden consultarse en el Informe final del proyecto de investigación “Evaluación de traducciones: elaboración de un baremo de calificación”, convocatoria 2016. IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. (En prensa.)

<sup>8</sup> Texto completo disponible en <https://www.emmys.com/academy/about/statuette>.

## History of the Emmy Statuette

Sandra Parker. August 12, 2013

It was the last one considered by the Television Academy, but it ended up being the best.

After rejecting 47 proposals for what was to become the Emmy statuette, Academy members in 1948 selected a design that television engineer Louis McManus had created using his wife as a model.

The statuette of a winged woman holding an atom has since become the symbol of the Television Academy's goal of supporting and uplifting the arts and science of television: The wings represent the muse of art while the atom the electron of science, embodying the culmination of the art and the science of television.

After selecting the design for the statuette that would reward excellence in the television industry, Academy members were faced with decision number two: What to name the symbol.

[...]

Although the numbers of categories rarely change, the possibility of multiple winners prompts the Academy to order extra statuettes. Surplus

El texto “History of the Emmy Statuette”, publicado el 12 de agosto de 2013 en el sitio oficial de la Academia de Televisión de los EE. UU., presenta un tema general con secuencias narrativas y descriptivas. Aunque la sintaxis general es sencilla, en los párrafos seleccionados aparecen estructuras de cierta complejidad (sintagmas nominales complejos, subordinación adverbial, estructuras de gerundio), que se espera que el estudiante resuelva satisfactoriamente al final del curso. Se pueden señalar los siguientes problemas de traducción<sup>9</sup>:

Problemas lingüísticos:

- estructuras temporales de preposición + -ing (*after rejecting...*, *after selecting...*)
- orden de constituyentes (*in 1948*)
- tiempos verbales (*was to become*, *had created*, *would reward*)
- estructura de gerundio dentro de un sintagma nominal (*woman holding an atom*)
- estructuras con dos verbos con un mismo complemento (*supportting and uplifting the arts...*)
- estructuras de subordinación (*what was to become*, *what to name the symbol*)
- la frase de gerundio *embodying the culmination*
- voz pasiva (*members were faced with...*; *awards are stored*)
- el sintagmas nominales (*decision number two*, *the possibility of multiple winners*)
- orden léxico (*television engineer*, *culmination*, *surplus*)

Problemas extralingüísticos:

- Referencias culturales: Television Academy; Emmy Awards

A continuación, transcribimos las versiones en español producidas por tres estudiantes con los errores detectados a partir de la corrección analítica de los textos. La notación utilizada se corresponde con la matriz de errores diseñada para el baremo: se señalan los errores de sentido mediante el subrayado doble, los de español mediante el resaltado en negrita y los de encargo con subrayado ondulado. Además, se especifica la gravedad del error mediante subíndices.

Estudiante A

---

<sup>9</sup> Seguimos la propuesta de clasificación de problemas de traducción de HURTADO Albir (2001:288).

Luego de rechazar cuarenta y siete propuestas para lo que se convertiría en la estatuilla de los Premios Emmy, los miembros de la Academia de Televisión, Artes y Ciencias escogieron un diseño que el técnico de televisión Louis McManus había creado usando a su esposa como modelo.

Desde entonces, la estatuilla de una mujer con alas sosteniendo un átomo se ha convertido en el símbolo del objetivo de la Academia: el de respaldar y enaltecer las artes y las ciencias de la televisión. Las alas representan a la musa del arte mientras que el átomo simboliza la ciencia; juntos personifican el esplendor del arte y la ciencia de la televisión.

Luego de escoger el diseño para la estatuilla que premiaría la excelencia en la industria televisiva, los miembros de la Academia se encontraron con otro problema: qué nombre le pondrían al símbolo.

Aunque la cantidad de categorías no suele variar, la posibilidad de que haya múltiples ganadores incita a la Academia a ordenar estatuillas de más. Los galardones que sobran se guardan para la ceremonia del año siguiente.

#### Estudiante B

Luego de rechazar cuarenta y siete propuestas para lo que se convertiría en la estatuilla de los Premios Emmy, los miembros de la Academia en 1948 eligieron un diseño que había sido creado por el ingeniero de televisión Louis McManus, que había usado como modelo a su esposa.

A partir de ese momento, la figura de una mujer con alas que sostiene un átomo en sus manos se ha convertido en el símbolo que representa el objetivo de la Academia de Televisión: dar apoyo y estimular el crecimiento de las artes y las ciencias en pantalla. Las alas representan la musa del arte y el átomo funciona como símbolo de la ciencia, mostrando la unión de ambas disciplinas en la televisión.

Después de seleccionar el diseño para la estatuilla que premiaría la excelencia en la industria televisiva, los miembros de la Academia tuvieron que tomar una segunda decisión: qué nombre ponerle al símbolo.

Aunque muy rara vez cambie el número de categorías, la posibilidad de que hayan múltiples ganadores obliga a la Academia a encargar estatuillas de más. Los premios que no se utilizan son guardados para la ceremonia del año siguiente.

#### Estudiante C

Los miembros de la Academia<sub>moderado</sub>, luego de rechazar 47<sub>leve</sub> proyectos de lo que sería<sub>grave</sub> la estatuilla de los Emmy, seleccionaron en 1948<sub>leve</sub> un diseño que el ingeniero informático<sub>grave</sub> Louis McManus creó inspirándose en su esposa.

La estatuilla de una mujer alada que sostiene un átomo es, desde ese momento, símbolo<sub>leve</sub> de la ambición<sub>grave</sub> de la Academia por el apoyo<sub>grave</sub> y el enarbolamiento<sub>grave</sub> de las artes y la ciencia en la televisión<sub>leve</sub>. Las alas representan a la musa del arte y el átomo simboliza a la ciencia. Esto<sub>moderado</sub> personifica la culminación<sub>moderado</sub> del arte y la ciencia en<sub>moderado</sub> la televisión.

Luego de elegir este diseño para la figurilla<sub>moderado</sub> que premiaría la excelencia en la industria de la televisión, los miembros de la Academia debieron tomar una segunda decisión: cómo nombrarían este símbolo.

Aunque es extraño que agreguen o quiten<sub>moderado</sub> categorías, puede suceder que haya varios ganadores<sub>leve</sub> lo cual<sub>leve</sub> lleva a la Academia a pedir estatuillas extras<sub>leve</sub> y si<sub>leve</sub> sobran ese<sub>leve</sub> año, se guardan para la ceremonia del año siguiente.

### 3.3. Análisis de los resultados

Al aplicar el baremo, obtuvimos una calificación de 9,17 para la estudiante A; para la estudiante B, obtuvimos 7,91 y para la estudiante C, una calificación de 2. En las tablas de abajo presentamos el desglose correspondiente a cada calificación. Primero, se indica la cantidad de errores detectados, ordenados según los tres niveles de gravedad. Luego, en la fila de “Total” se indica en una celda el puntaje de la categoría (por ejemplo, 94 puntos /100 puntos), al cual se llega tras descontar los puntos de cada error. En la segunda celda, se indica el porcentaje obtenido en la categoría (por ejemplo, 47% sobre 50%). En la última fila, la de “calificación”, se registra la calificación final del examen, obtenida a partir de los resultados de cada categoría y la correspondiente ponderación.

Estudiante A



I. E. S. en Lenguas Vivas J. R. F.

Estudiante A  
Calificación con baremo: 9,14  
Calificación asignada por el docente, sin baremo: 9

**ERRORES DE SENTIDO**

Error grave	0	
Error moderado	1	
Error leve	0	
<b>TOTAL</b>	<b>94</b>	<b>47</b>

**ERRORES DE ESPAÑOL**

Error grave	0	
Error moderado	3	
Error leve	1	
<b>TOTAL</b>	<b>86</b>	<b>34.4</b>

**ERRORES DE ENCARGO**

Error grave	0	
Error moderado	0	
Error leve	0	
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>10</b>

Calificación **9.14**

Estudiante B



I. E. S. en Lenguas Vivas J. R. F.

Estudiante B  
Calificación con baremo: 7,91  
Calificación asignada por el docente, sin baremo: 7

**ERRORES DE SENTIDO**

Error grave	1	
Error moderado	2	
Error leve	0	
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>39.5</b>

**ERRORES DE ESPAÑOL**

Error grave	1	
Error moderado	4	
Error leve	2	
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>	<b>29.6</b>

**ERRORES DE ENCARGO**

Error grave	0	
Error moderado	0	
Error leve	0	
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>10</b>

Calificación **7.91**

Estudiante C

Estudiante C  
Calificación con baremo: 2  
Calificación asignada por el docente, sin baremo: 2



## I. E. S. en Lenguas Vivas J. R. F.

### ERRORES DE SENTIDO

Error grave	5	
Error moderado	2	
Error leve	2	
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>18.5</b>

### ERRORES DE ESPAÑOL

Error grave	0	
Error moderado	2	
Error leve	8	
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>30.4</b>

### ERRORES DE ENCARGO

Error grave	0	
Error moderado	2	
Error leve	0	
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>8.8</b>

<b>Calificación</b>	<b>2</b>
---------------------	----------

El análisis de los resultados nos permite realizar una serie de observaciones. En primer lugar, se observa un alto grado de coincidencia entre la calificación obtenida con el baremo y la calificación determinada por el docente en el examen final, sin utilizar el baremo. Notablemente, las calificaciones de los extremos coinciden plenamente: la corrección holística realizada por el docente sin baremo para la estudiante A arrojó una calificación de 9, en tanto la que se obtuvo con el baremo fue de 9,17. En el caso de la estudiante C, la calificación consiste en un aplazo, al igual que la calificación obtenida a partir de la aplicación del baremo. En el caso de la estudiante B, puede apreciarse una discrepancia entre ambas calificaciones, aunque la diferencia es relativamente baja. Lo interesante es señalar que las calificaciones del baremo, por un lado, permiten avalar la calificación dada por el docente en aquellos casos donde el desempeño del estudiante fue claramente satisfactorio o claramente insatisfactorio y, por otro lado, le brindan al docente una herramienta para calificar con más precisión aquellos casos de desempeño satisfactorio en los que se detectan errores en la transferencia del sentido o la expresión en la lengua meta.

En este sentido, a partir de la comparación de los desgloses de errores de las estudiantes A y B se puede observar la capacidad del baremo para diferenciar con precisión distintos niveles de rendimiento satisfactorio. Si bien la producción de ambas estudiantes es satisfactoria, la corrección analítica permite detectar las instancias en las que falla la transferencia del sentido o la expresión en español. A su vez, la clasificación de tales fallas en un sistema de seis categorías facilite la tarea de calificación, en tanto el docente debe clasificar el error sólo una vez y aplicar la misma clasificación en las distintas instancias donde lo detecte. En este caso, la aplicación del baremo permite contrastar las producciones en detalle. La estudiante A solo presenta un error moderado en la transferencia del sentido, mientras que la estudiante B presenta un error grave y dos moderados, lo cual reduce su puntaje en esta categoría a 39,5/50. En cuanto a los errores de español, la diferencia entre ambas producciones aumenta: la estudiante A presenta 3 errores moderados y 1 leve, en tanto la estudiante B presenta 1 error grave, 4 errores moderados y 2 errores leves. Como se espera del cuidado diseño del baremo, la diferencia cuantitativa de errores arroja calificaciones distintas, aunque reconociendo en ambos casos que la tarea de traducción se realizó adecuadamente. En este sentido, los resultados obtenidos están en línea con los hallazgos de Waddington (2001b: 32), a favor de los métodos basados en el análisis de errores: “existen diferencias entre los estudiantes del subgrupo superior que pueden detectarse cuando se aplican métodos basados en el análisis de errores, pero no cuando se aplican métodos holísticos”<sup>10</sup>.

En segundo lugar, surge una observación interesante a partir de la comparación del desglose de errores de las estudiantes B y C. En la categoría de errores de español, observamos que la estudiante C obtiene mejor calificación que la estudiante B, dado que, aunque cuantitativamente presenta más errores, las fallas son de menor gravedad. De hecho, no presenta ningún error grave de español y solamente 2 moderados, mientras que la alumna B presenta 1 error grave y 4 moderados. Sin embargo, la estudiante C es calificada con un aplazo, pero esto se debe a que en la categoría de sentido no alcanza a obtener el puntaje establecido como mínimo en el diseño del baremo: 40/100 puntos o 20% sobre 50% del total de la nota final. A nuestro entender, estos datos reflejan una característica positiva del baremo, dado que permite mostrarle al estudiante específicamente cuáles son los tipos de errores que generaron el aplazo.

---

<sup>10</sup> “In this upper subgroup there are differences between the students which are detected by the error analysis methods but not by the holistic one”. Con “upper subgroup”, el autor hace referencia al grupo de estudiantes que obtuvo las calificaciones más altas.

Por último, los datos obtenidos nos permiten corroborar las observaciones realizadas a lo largo de la investigación con respecto a los errores de encargo: no abundan en las traducciones realizadas por los estudiantes y en caso de que se produzcan, no inciden gravemente en la adecuada resolución de la tarea de traducción. Como se puede apreciar en los desgloses, los estudiantes A y B no presentan errores en la categoría y si bien el estudiante C presenta dos errores moderados, estos inciden muy levemente en la calificación de la categoría y, gracias a la ponderación, de la calificación final.

#### 4. Conclusiones

Comenzamos este proyecto de investigación con el propósito de derivar un instrumento de corrección que nos permitiera sistematizar el proceso de evaluación e intentar reducir la subjetividad en la evaluación de traducciones en el marco del Traductorado en Inglés del IESLV.

En una primera etapa, nos ocupamos de relevar el estado de la cuestión partiendo de las conclusiones a las que había llegado Firmenich Montserrat (2014). Nos concentramos fundamentalmente en el estudio de diferentes escalas y baremos de corrección. Tras el análisis exhaustivo de estos instrumentos, resolvimos que, si bien las escalas agilizan el proceso de corrección, al estudiante le resulta más útil recibir una corrección analítica; en consecuencia, tomamos la decisión de elaborar un baremo propio que incluyera una instancia de corrección analítica y nos permitiera obtener una calificación lo más objetiva posible, a sabiendas de que es imposible reducir completamente la subjetividad en una evaluación. El baremo ideado, que se apoya en una corrección analítica, nos permite ponderar el desempeño del estudiante en las tres dimensiones principales de la traducción (sentido, lengua meta y encargo) y obtener una visión global del trabajo final; al mismo tiempo, arroja una calificación que se ajusta a la gravedad de los errores detectados. Es importante destacar que las tres macrocategorías de error están ponderadas en función de los criterios de evaluación correspondientes a las asignaturas para las que fue desarrollado este instrumento.

En cuanto a los resultados arrojados por las distintas pruebas, pudimos comprobar que, si bien la mayoría de los errores suelen concentrarse en dos categorías (sentido y lengua meta), la diferencia en la calificación que alcanzó cada estudiante se debe a la preservación del sentido del TF, puesto que en las etapas iniciales de la formación los estudiantes suelen cometer gran cantidad de errores relacionados con la lengua meta.

Estos hallazgos confirman, a su vez, que los estudiantes casi no cometen errores de encargo; nos arriesgamos a sostener que ello se debe a que tienen una sólida formación teórica en torno a la funcionalidad de la traducción, a que el tipo y género textual con el que se trabaja en las instancias curriculares del nivel inicial no plantea dificultades en cuanto al respeto por la funcionalidad de la traducción y, finalmente, a que los aspectos que inciden en la funcionalidad son más fáciles de controlar que la comprensión cabal del mensaje del texto fuente dado que los estudiantes de nuestro estudio todavía se encuentran en el nivel inicial de la formación.

Consideramos que la aplicación de este baremo nos permite de alguna manera llegar a una calificación más objetiva, dado que la definición de la nota se basa en una serie de cálculos que incluye una ponderación de cada macrocategoría de error y, a la vez, tiene en cuenta la gravedad del error. Finalmente, creemos que al establecer solo tres macrocategorías se promueve la sistematización en la corrección.

En nuestro análisis, observamos dos hallazgos interesantes. En primer lugar, comprobamos que, en los niveles inferiores, los errores que cometen los estudiantes son del tipo “binario” (Pym 1992), mientras que, cuanto más avanzada es la formación del estudiante, sus errores pasan a ser del tipo “no binario”. A medida que los estudiantes avanzan en su formación, las traducciones comienzan a ser más complejas y los errores a la vez se complejizan. Pym (1992) sostiene que la clave en la didáctica de la traducción es hacer mayor hincapié en los errores “no binarios”, porque los errores binarios se pueden solucionar más fácilmente; en cambio, la solución de los errores “no binarios” no es automática ni inmediata.

La segunda cuestión que nos llamó la atención fue que, a medida que el estudiante va adquiriendo más experiencia, su personalidad traductora va en aumento y, en consecuencia, traduce de manera cada vez más personal. Las traducciones de los estudiantes de primer año, en general, eran muy similares, de modo que los errores se repetían. Sin embargo, las traducciones de los estudiantes de segundo año no se parecían entre sí y, por lo tanto, los errores se diversificaban. Podríamos decir que se pasa de un mayor porcentaje de errores comunes en primer año a un mayor porcentaje de errores “personales” en segundo año.

En cuanto a las perspectivas de futuro, en un primer momento, nos gustaría trabajar en la implementación de este baremo en la comunidad educativa del IESLV. Esta tarea excedía el marco del proyecto de investigación en el que se elaboró este instrumento. En

una segunda etapa, creemos que, apoyándonos en el baremo diseñado, podríamos hacer los ajustes necesarios para adecuarlo a las asignaturas de traducción especializada, es decir, traducción científico-técnica y literaria. Estamos convenidos del potencial del instrumento para sistematizar la tarea de corrección y para poder ofrecer al estudiante una corrección que le sirva a modo de feedback y que también pueda percibir como menos arbitraria y más justa.

## Bibliografía

- COLINA, SONIA (2008): "Translation Quality Evaluation: Empirical Evidence for a Functionalist Approach". *The Translator* 14(1): 97-134.
- DELISLE, J. (1993): *La Traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Universidad de Ottawa.
- EIZAGIRRE, M. Y ZABALA, N. (2001): "Investigación-Acción Participativa", en PEREZ DE ARMIÑO (Dir.), *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona: Icaria-Hegoa.
- ELLIOTT, JOHN (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- FIRMENICH MONTSERRAT, SILVIA (2014): *Evaluación de traducciones con fines pedagógicos*, trabajo final de máster, Universidad jaume I. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/112660>
- HURTADO ALBIR, AMPARO (2013): *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. 6.<sup>a</sup> edición. Madrid: Cátedra.
- KUSSMAUL, PAUL (1995): *Training the Translator*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- MARTÍNEZ MELIS, NICOLE Y AMPARO HURTADO ALBIR (2001): "Assessment in Translation Studies: Research Needs". *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 46(2): 272-287.
- NORD, CHRISTIANE (1991): *Text Analysis in translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam y Atlanta: Rodopi.
- NORD, CHRISTIANE (1996): "El error en la traducción: categorías y evaluación", en AMPARO HURTADO ALBIR, *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, p. 91-103.
- NORD, CHRISTIANE (1997): *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- ORLANDO, MARC (2011): "Evaluation of Translations in the Training of Professional Translators. At the Crossroads between Theoretical, Professional and Pedagogical Practices". *The Interpreter and Translator Trainer* 5(2): 293-308.

- PYM, ANTHONY (1992): "Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching", en CAY DOLLERUP y ANNE LODDEGAARD (Eds.), *The Teaching of Translation*. Amsterdam: John Benjamins, p. 279-288.
- TOLOSA IGUALADA, MIGUEL (2013): *Don de errar: Tras los pasos del traductor errante*. Castellón: Universitat Jaume I.
- WADDINGTON, CHRISTOPHER (1999): *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Madrid: Univ. Pontificia Comillas.
- WADDINGTON, CHRISTOPHER (2001a): "Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity". *Meta : journal des traducteurs* 46(2): 311-325.
- WADDINGTON, CHRISTOPHER (2001b): "Should translations be assessed holistically or through error analysis?". *Hermes, Journal of Linguistics* n.º 26-2001.
- WADDINGTON, CHRISTOPHER (2003): "A positive approach to the assessment of translation errors", en MUÑOZ MARTÍN, RICARDO [ED.] I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de febrero de 2003. Granada: AIETI. Vol. n.º 2, pp. 409-426. ISBN 84-933360-0-9.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## UN CLÁSICO: EL COMMON LAW Y EL EQUITY

IRRAZÁBAL, Cecilia Andrea

En el proceso de formación de traductores públicos no resulta estrictamente necesario el conocimiento de todas las ramas del derecho, pero sí lograr la capacidad para manejar las características comunes del discurso legal para resolver los desafíos y problemas de la traducción jurídica. A su vez, este proceso de traspaso del inglés <math>\leftrightarrow</math> español de textos jurídicos guarda estrecha relación con dos tradiciones jurídicas de disímil raigambre histórica: el sistema del common law y el sistema codificado o romanístico.

Nada nuevo hasta ahora, ya que podríamos dar por hecho que el estudio del common law es materia ineludible en la formación del traductorado público. Más allá de los diferentes planes de estudio ¿quién no ha estudiado la peculiar raigambre histórica que explica la creación de la doble jurisdicción: el common law y el equity? Un clásico en la formación de los alumnos que reciben formación académica en la especialidad jurídica. No obstante, se suma a este conocido eje temático el desafío de formar futuros profesionales especializados que han crecido en ambientes digitalizados, con una tendencia a preferir los desafíos prácticos más que teóricos: ¿de qué sirve entonces este abordaje teórico e histórico si lo que quiero saber es cómo se traduce “injunction”, por ejemplo? Esta ponencia pretende buscar algunos ejemplos concretos de traducción directa e inversa que permitan integrar el conocimiento del derecho comparado con el proceso de traducción jurídica, sumados a una mayor empatía con los mecanismos de razonamiento de nuevas generaciones.

1. Explicamos lo obvio o no tan obvio: ¿por qué se incluyen materias de Derecho?

Bien podríamos afirmar que se da por sentado que el traductor público de inglés en su formación tiene que (o debe) estudiar materias de contenido jurídico. Según lo corroborado, no hay plan de estudios que no tenga materias dedicadas al conocimiento del sistema jurídico argentino y el anglosajón. En el proceso de formación de traductores públicos no resulta estrictamente necesario el conocimiento de todas las



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

ramas del derecho, pero sí lograr la capacidad para manejar las características comunes del discurso legal para resolver los desafíos y problemas de la traducción jurídica.

Si bien es innegable que los planes de estudio se fueron modernizando, dando paso a la inclusión de otras incumbencias, no menos cierto es que la ligazón entre traducción pública y jurídica ha estado presente desde los inicios de nuestra profesionalización. A fin de comprender un poco más, nos remontamos a España y más concretamente, al siglo XVI, tiempo en el cual se expandió el Reino de España en el Nuevo Mundo. Había una gran disparidad de lenguas indígenas, y esto dificultaba la gestión de los virreinos españoles. Es por ese motivo que se sancionaron normas específicas para defender los derechos de quienes no hablaban la lengua española, todo ello con la consiguiente aparición del intérprete jurado.

Magee y Pereiro (2009), en su libro *Brisas de la Historia*, detallan la historia del surgimiento del intérprete jurado conforme a la Ley de Indias, pero también agregan datos muy interesantes, no solo respecto del surgimiento de la carrera de Traductor Público en la Argentina, sino también del bagaje de formación jurídica que la carrera tuvo ya desde sus inicios, a comienzos del siglo XX. Tras cambios en las reglamentaciones y los requisitos, resalto la ordenanza de 1937 dictada por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, donde se dispuso que debía poseerse título de profesor en el idioma elegido para ingresar a la carrera en esta Universidad. A su vez, dentro del plan de estudios ya figuraba como requisito el aprobar cuatro materias de Derecho: Derecho Civil, Derecho Comercial, Derecho Constitucional y Administrativo, y Procedimientos y Práctica Pericial.

En efecto, en nuestro país, el traductor público es el único profesional habilitado para darle validez legal a una traducción mediante su firma y sello. Según resalta la página del CTPCBA: “este carácter fedatario le otorga una marca distintiva que hace imprescindible su intervención cuando se busca garantizar seguridad jurídica en las diferentes transacciones. Sus áreas de competencia incluyen la traducción al español de todo documento en idioma extranjero que deba presentarse ante reparticiones, entidades u organismos públicos en la República Argentina y la traducción del español a un idioma extranjero, de la cual da fe con su firma y sello”.

A esta altura ya podemos concluir que se trata ineludiblemente de una carrera con contenido jurídico, con un control estatal delegado en consejos profesionales y con el



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

compromiso de fe pública. Cabe de igual modo aclarar que el traductor público no es necesariamente sinónimo de traductor especializado en textos jurídicos. Lo que sucede, sin embargo, es que gran parte de los documentos que se presentan ante los organismos públicos son de contenido jurídico. Las traducciones que se realizan en el marco de una pericia, en la mayoría de los casos, tienen dicho contenido.

Por último, al ser el traductor público nexo entre dos culturas y dos tradiciones jurídicas, se torna necesario el aprendizaje y el descubrimiento de la familia del *common law*. La traducción jurídica se presta, tal como afirmó el traductor Ricardo Chiesa (Lecciones y Ensayos 2009: 358), a un ejercicio de derecho comparado. Es así que la comparación de los institutos jurídicos del *common law* con los del sistema romanista no se circunscribe ni se endereza necesariamente al desafío de la traducción jurídica. Hay juristas argentinos como Cueto Rúa, Borda, Herraiz, Hendler, Nino, entre otros, que han estudiado el *common law*. El mismo Cueto Rúa afirma que se trata de dos tradiciones jurídicas que se han ignorado históricamente. Y es por ese motivo tal vez que resulta materia ineludible para la formación del traductor público que pretende hacer un camino en la especialidad jurídica, en tanto histórica. Se torna preciso el aprendizaje del *common law* y el *equity*, su devenir histórico y su legado actual. Pero... ¿de qué serviría esto para traducir?, por citar alguno de los interrogantes del alumno de traductorado público.

Pues bien, todo lo anteriormente descripto, en razón de la experiencia cosechada, suele contrastar con la perspectiva espontáneamente aportada por los alumnos con los que tengo contacto en universidades privadas, sobre todo a lo largo de los últimos años.

Según el decir general de los alumnos de la carrera en instituciones privadas, se suman a este proyecto de formación por considerarse habilidosos en el idioma inglés, por presentar facilidad en el manejo de la segunda lengua, situación que los motiva a un estudio más profundo, y porque se ven cautivados por otras especialidades, como ser la traducción audiovisual. En alguna que otra oportunidad, argumentan que quieren obtener el “sello” y el aval de un título universitario y que en tal caso el traductorado público les garantiza otra salida laboral más consolidada que un traductorado de otra especialidad o sin “firma”.

A fin de seguir con este contraste entre el bagaje histórico del traductorado y la mirada del estudiante promedio, se torna aquí relevante un acotado análisis sobre la generación



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*millennial*. Mucho se ha escrito sobre este grupo etario, que a grandes rasgos es el que compone el alumnado hoy día. Podría sintetizar el análisis conforme a lo siguiente: “El aprendizaje a través de Internet es parte de los *millennials*, aprenden lo que les gusta a través de la red, y eso los hace felices y efectivos”<sup>1</sup>. A esto se suma el uso de *smartphones*, que crea hábitos digitales, su pasión por los videojuegos y entornos lúdicos. Es por eso que los profesores, según estudios centrados en los *millennials* en la universidad, deberíamos cambiar nuestras formas de enseñanza, haciendo esfuerzos para hacer nuestras asignaturas atractivas e incorporar Internet y sus recursos como parte de nuestras formas de enseñanza. Por último, según un estudio emprendido por psicólogos sociales, se detalla que se trata de jóvenes con una fuerte cultura cliente-servicio. En consonancia con ella, consideran que la educación es una mercancía para ser adquirida y consumida. Por eso esperan que su acercamiento al conocimiento sea lo más rápido, entretenido y sencillo posible al tiempo que buscan maximizar la relación tiempo de estudio / resultados obtenidos: aspiran a reducir lo más posible el primero al tiempo que incrementan los segundos. Son jóvenes que prefieren la práctica a la teoría, las tareas grupales a las individuales y la información en formato digital a los libros.<sup>2</sup>

## 2. El *common law* y el *equity*: siempre presentes en los programas de estudio

Trazado ya el perfil y la orientación típica del traductorado público, y delineado el perfil psicosocial promedio de los estudiantes, vuelvo al componente clásico en los planes de estudio de nuestra carrera: la doble jurisdicción. En esta ponencia no se podrá volcar todo lo transmitido en la currícula, ya que las materias jurídicas son de asimilación gradual. Sin embargo, voy a comenzar citando al jurista argentino Borda, quien sintetiza la historia con claridad: En su aproximación al sistema del *equity*, Borda (1999) lo distingue como una vía alternativa de soluciones mediante el dictado de reglas levemente apartadas de la rigidez del *common law* y del respeto por la doctrina del precedente, ya que las disposiciones del *common law* se tornaban injustas en ciertos casos. Los tribunales de *equity*, entonces, dictaban resoluciones allí donde el *common law* aportaba oscuridad o injusticia. No obstante, debido a la historia de la formación

<sup>1</sup> Disponible en <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A3.pdf>

<sup>2</sup> Disponible en <https://www.academica.org/000-032/288.pdf>



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

normativa y del inevitable contexto jurídico, poco a poco la jurisprudencia de los tribunales de *equity* adquirió el carácter rígido del *common law* del que originariamente pretendía apartarse. Esta diferencia de jurisdicciones se convirtió en obsoleta y, en 1873, se decidió refundir ambas. El Parlamento, mediante su ley escrita, es quien actualmente toma el rol de corrector del precedente en los casos donde ello amerita.

Merecen también mención autores como Philip James o WJ Brown, que explican la historia del *common law* desde la conquista de los normandos hasta la formación inicial de esta doble jurisdicción, propiciada por la rigidez del *writ system*. De qué manera el rey delegó sus funciones en el *Lord Chancellor* hasta la creación del así llamado *Court of Chancery*. Un trazado general de lo que entiendo todos hemos estudiado. Cómo la equidad como perfeccionamiento del valor justicia se perseguía como finalidad última, hasta el la comparación de los diferentes resarcimientos y procedimientos ante un tribunal y otro.

### 3. De la teoría a la práctica: ¿cuál es la relevancia?

Comparto en primer lugar dos ejemplos de los trabajos prácticos corregidos en la formación de grado.

#### EJEMPLO 1 Y ANÁLISIS

ORIGINAL	TRADUCCIÓN
Distinction between Legal and Equitable Rights The history of trusts is explained below, and at this point it is only necessary to appreciate that trusts were unenforceable at common law. If land was conveyed to A in a fee simple upon trust for B in fee simple, the common law courts regarded A as absolute owner and would not recognize any rights in B. But the Chancellor would enforce trusts, as matters of conscience, and compel A to	Diferencias entre el Sistema de <i>Common Law</i> y el Sistema de <i>Equity</i> (Comentario: las diferencias aquí se trazan entre derechos subjetivos) La historia del <i>trust</i> se explica más adelante y, en este punto, es necesario entender que el <i>trust</i> era inoponible en el sistema del <i>Common Law</i> . Si el inmueble era transferido a A conforme para beneficio de B en una transferencia de dominio pleno en el marco de un fideicomiso, los tribunales del <i>Common</i>



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<p>hold the land on B's behalf and to allow B to enjoy it. In such case A is the "legal owner", B is the "equitable owner." The land is vested in A, but since he is trustee of it he is not the beneficial owner: he has only the "bare legal estate," and the beneficial interest belongs to B</p>	<p><i>Law</i> consideraban a A como dueño absoluto y no reconocían derecho alguno para B. Sin embargo, el <i>Chancellor</i> (consejero del rey) haría oponible el <i>trust</i> y habría de fundamentar su resolución en una cuestión de consciencia y obligaba a A a conservar el inmueble en representación de B y le permitiría a B el uso y goce de dicho inmueble. En tal caso, A es el "propietario legal", mientras que B es el "propietario efectivo que goza de los beneficios del inmueble".</p> <p><i>Comentario: no se termina de comprender el paralelismo entre los sistemas y se produce un cambio de significado por no hacer correctamente la distinción entre common law y equity.</i></p>
--	---

En este ejemplo se puede ver que los alumnos han tenido una elaboración previa y estudio del paralelismo, pero no terminan de darle una resolución acertada en el proceso de traducción. Quedan atrapados en una literalidad muy ceñida al original y que no les permite asociar el adjetivo "legal" como perteneciente al *common law*. Es así como surgen opciones tales como "propietario legal", tal como si fuese en contraposición a ilegal. Por otro lado, en el comienzo del **fragmento**, solo se hace referencia a los sistemas en la traducción y no a los derechos subjetivos.

## EJEMPLO 2

ORIGINAL	TRADUCCIÓN
<p>Equity follows the law The device of the trust brought into being a large family of equitable interests closely corresponding to analogous legal estates.</p>	<p>El sistema del <i>equity</i> se rige según la ley El mecanismo del fideicomiso crea una numerosa familia de derechos los cuales se relacionan con el sistema del <i>Common Law</i>. El derecho pleno de dominio</p>



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

The legal fee simple could, for example, be held by trustees.....	conforme al <i>common law</i> puede ser celebrado por fiduciarios
---	---

Aquí se puede evidenciar un problema similar al del texto anterior. No es menor el bagaje teórico que recibe el alumno del traductorado respecto del *equity* como sistema periférico, si se quiere. No se termina de aclarar para el lector destinatario de la traducción que el *equity* se “aviene” o “guarda relación” con el *common law*.

### EJEMPLO 3

“Dr. xxx filed a Motion to Preliminarily Enjoin Funds Directly Traceable to Theft and Conversion on November 17, 2015”.

Aquí no contrasto necesariamente un original con su traducción, pero en más de una oportunidad, créase o no, he visto la traducción de *enjoin* como si se leyera “enjoy”. Ciertamente, la lengua jurídica nos introduce en un camino poco explorado, y que tal vez no se lleva muy bien con este rango de atención disminuido que tienen los alumnos de la generación aludida.

### EJEMPLO 4

Fuente:

<https://contracts.onecle.com/green-mountain-coffee/mccreary-emp-2013-05-23.shtml>

### ORIGINAL

The Company shall be entitled to seek, in addition to other available remedies, a temporary or permanent injunction or other equitable relief against such breach or threatened breach from any court of competent jurisdiction, without the necessity of showing any actual damages or that money damages would not afford an adequate remedy, and without the necessity of posting any bond or other security. Such equitable relief shall be in addition to, and not in lieu of, legal remedies, monetary damages or other available forms of relief.

En este ejemplo se puede apreciar que aun hoy día, si bien ambas jurisdicciones se fusionaron desde la sanción de las *Judicature Acts*, hay dos vías de acción que se



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

habilitan y se dejan previstas en los contratos. El ejemplo citado fue extraído de un *Employment Agreement* y precisamente el empleador deja en claro que la indemnización monetaria no será un resarcimiento suficiente y que por tal motivo los resarcimientos del *equity* serán adicionales y no de carácter sustitutivo ante una eventual acción judicial por incumplimiento contractual. Puede verse aquí que persiste el paralelismo en los recursos en el sentido de acción legal y que también debe reflejarse adecuadamente en el proceso de traducción. Resulta interesante a su vez que la traducción de la palabra *injunction* en este caso no podría resolverse mediante el atajo propuesto por un eventual glosario. Vale decir, “medida cautelar”. Esta cláusula obliga al alumno de traducción a investigar la diferencia entre una *permanent* y una *temporary injunction*, y por ende también su raigambre histórica, inscripta en los tribunales del *equity*. Aquí es donde se produce cierta colisión entre lo que la materia y el profesor proponen y lo que el alumno suele desear. El alumno tiende a focalizarse en cómo se traduce y el poder dar con la solución ya digerida, en consonancia con los rasgos generales de la generación a la que pertenece. El profesor entiende que esta cláusula es una excelente integración entre la teoría y la práctica de la materia. El alumno se inclinará por visitar sitios web que aportan soluciones y versiones ya traducidas. El profesor aspira a que lean el *Black's Law Dictionary*, por ejemplo, y que revisen apuntes de la materia y sí...por qué no, que repasen la historia de los tribunales del *equity* y *common law* para así poder comprender qué es una *injunction*. Y en tal caso por qué motivo se hace una distinción entre ‘*permanent*’ y ‘*temporary*’. La negociación entre estas dos perspectivas entiendo que puede encontrarse en portales como [www.law.cornell.edu](http://www.law.cornell.edu), o bien [thelawdictionary.org](http://thelawdictionary.org). ¿Qué sucede? Ya intenté explicarlo: el alumno suele venir a clase con un dispositivo digital. El *Black's Law Dictionary* suele leerse en papel. Y está en la biblioteca. Aquí es donde yo misma encuentro que doy por sentados hábitos propios de un estudiante universitario. Me imagino que visitan la biblioteca con frecuencia. Soy consciente de los cambios y nuevos paradigmas, pero aun así, según detallaré en la conclusión, creería que el alumno también debería poner un esfuerzo en entender la cultura universitaria y adaptarse a ella.

Aporto finalmente la traducción propuesta por un alumno:

“La empresa tendrá derecho a solicitar, además de otros remedios disponibles, una orden temporal o permanente u otra compensación



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

equitativa contra tal incumplimiento o amenaza de incumplimiento de cualquier tribunal de jurisdicción competente, sin la necesidad de demostrar **ningún daños y** perjuicios efectivos o que el dinero no alcance para cubrir un remedio adecuado, y sin la necesidad de publicar ninguna fianza u otra garantía. Dicha compensación equitativa será además de, y no en lugar de, recursos legales, daños monetarios u otras formas de compensación disponibles.”

Una vez más, amén de falencias terminológicas y en el uso del español, el alumno no se pregunta a qué nos referimos con “recursos legales”. Otra vez el paralelismo entre ambos sistemas no se detectó.

#### EJEMPLO 5 – *Court of Chancery – State of Delaware*

<https://courts.delaware.gov/chancery/history.aspx>

Traigo este ejemplo ya que hasta ahora los anteriores tenían que ver con Derechos Reales y Contratos. El rol o función de *Lord Chancellor* y *Court of Chancery* no necesariamente es una extrañeza de la historia de Inglaterra. Está plenamente vigente. Y esto lo podemos comprobar en el estado de Delaware de EE.UU. y su andamiaje jurídico tan atractivo para la constitución de sociedades. Resulta ser que un estado con una concepción tan moderna de los negocios tiene un tribunal especializado en asuntos societarios, cuya raigambre histórica deriva del *Equity*. Esto no incide en sí en el proceso de traducción ya que entendería que *Court of Chancery* no debe traducirse. Pero sí tal vez para cobrar conciencia del legado actual de este paralelismo.

#### EJEMPLO 6 – El vicio de lesión: un aporte de la investigación propia

Comenzamos con una cláusula en un Boleto de Compraventa, a fin de no perder perspectiva del desafío propio de la práctica de la traducción. Luego de ello, haré un breve análisis que no se centra tanto en la práctica de la clase sino una investigación breve que realicé.

«SÉPTIMO: Ambas partes renuncian desde ya, a la invocación de la “doctrina de la lesión enorme” legislada por el Art. 954 del Código Civil. Para el caso de que alguna de las partes incumpliera las obligaciones asumidas por el presente, la parte cumplidora podrá optar por: a) Dar por



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

resuelta la operación de pleno derecho, sin necesidad de interpelación judicial o extrajudicial alguna, pactándose la mora automática. Si quien incumpliere fuese la parte compradora perderá en concepto de única y total indemnización la suma entregada en este acto, pudiendo la parte vendedora disponer libremente del inmueble. Si quien incumpliere fuese la parte vendedora, deberá reintegrar a la parte compradora la suma entregada en ese acto, más otro tanto en concepto de total y única indemnización, dentro de las 24 horas de producido el incumplimiento.

b) Exigir el cumplimiento del presente, en cuyo caso la parte incumplidora deberá abonar a la parte cumplidora la suma de Pesos: Trescientos Cincuenta (\$350), por cada día de mora y mientras la misma dure».

En mi tarea como docente, suelo enfrentar preguntas carentes de todo merodeo de parte del alumnado. Es así como, ante una frase como la resaltada en la cláusula citada, la pregunta que surgiría, con alta probabilidad, en la clase de traducción sería: «profesor/a: ¿cómo resuelvo o cómo quedaría la traducción de esta frase?». Tal como anticipamos, la traducción jurídica remite a conceptos en más de una oportunidad, y a la necesidad de realizar una tarea de derecho comparado.

Acaso sin poder abarcar la totalidad del análisis de cada instituto, es interesante comenzar a analizar que, en el derecho estadounidense, *unconscionability* es definido como *defence* o como una exoneración para el incumplimiento de las prestaciones y como *vitiating factor* (vicio), como también lo son las manifestaciones falsas (*misrepresentation*), la violencia e intimidación (*duress*). Así lo confirma una tesis sobre el tema (Gustafsson 2010).

En cuanto a su raigambre, sus orígenes se remontan a Inglaterra y al sistema del *equity*, con el caso James vs. Morgan. Este instituto fue luego receptado en EE. UU., y se encuentra definido en el *Restament of Contracts*, y en el *Uniform Commercial Code*. Al igual que el vicio de lesión, dentro de las críticas que presenta es que tiene una fuerte carga ideológica. No hay una definición clara, pero lo cierto es que tiende a poner un freno a las relaciones contractuales opresivas. Este último término es confirmado por el *Black's Law Dictionary*, que también lo define como un abuso en el proceso de formación del contrato, mediante el cual se vulneran las expectativas razonables de las



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

partes, redundando, entre otras cuestiones, en una excesiva disparidad en el precio de la transacción. A su turno, hay una suerte de test que habrán de realizar los tribunales, para lo cual deben concurrir la ausencia de una elección consciente de una de las partes, y una grave unilateralidad, y la explotación de una marcada asimetría en el estatus y nivel de entendimiento entre las partes.

En el sistema jurídico argentino, la lesión es un instituto que ha generado discrepancias, y que, a diferencia del sistema angloamericano, tuvo su demarcación y definición concreta en el artículo 954 del código velezano. En nuestro ordenamiento, surgió más bien como un quebrantamiento al principio de autonomía de la voluntad, junto con la teoría de la imprevisión, más allá de los que se habían consagrado antes de la segunda guerra mundial, como el dolo, la violación la de la moral y las buenas costumbres, etc.

En el nuevo Código Civil y Comercial, la lesión subjetiva se encuentra regulada en el artículo 332: «Puede demandarse la nulidad o la modificación de los actos jurídicos cuando una de las partes explotando la necesidad, debilidad síquica o inexperiencia de la otra, obtuviera por medio de ellos una ventaja patrimonial evidentemente desproporcionada y sin justificación. Se presume, excepto prueba en contrario, que existe tal explotación en caso de notable desproporción de las prestaciones. Los cálculos deben hacerse según valores al tiempo del acto y la desproporción debe subsistir en el momento de la demanda. El afectado tiene opción para demandar la nulidad o un reajuste equitativo del convenio, pero la primera de estas acciones se debe transformar en acción de reajuste si éste es ofrecido por el demandado al contestar la demanda. Sólo el lesionado o sus herederos pueden ejercer la acción».

Por su parte, hay quienes consideran que, si bien tuvo sus orígenes en Inglaterra, la doctrina de la lesión no encuentra el mismo nivel de desarrollo en este país, en comparación con Estados Unidos (Di Matteo 2016). No obstante, al ser el *common law* un derecho carente de una codificación sistemática, y al ser los jueces considerados «los oráculos vivientes del derecho», cabe mencionar la doctrina del fallo de *Bank vs Bundy*, en la cual Lord Denning intentó ampliar el alcance de la así llamada “*doctrine of inequality of bargaining power*”/doctrina de la inequidad de la posición negocial.

Cerramos este breve análisis con otro ejemplo, que bien puede representar un desafío para el traductor jurídico:



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

#### EJEMPLO 7. *Uniform Commercial Code* de EE.UU

(1) «If the court as a matter of law finds the contract or any clause of the contract to have been unconscionable at the time it was made, the court may refuse to enforce the contract, or it may enforce the remainder of the contract without the unconscionable clause, or it may so limit the application of any unconscionable clause as to avoid any unconscionable result».

Nótese que, desde el punto de vista estrictamente semántico, *unconscionable* también significa contrario al estándar de una sana conciencia. Este abordaje semántico viene a confirmar el debate ético y moral en torno a esta doctrina, en el sentido de que la autonomía de la voluntad debería encontrar un límite de orden ético enraizado en la conciencia misma del ser humano.

Para no dejar de aportar una solución o sugerencia para la labor del traductor, propondríamos el término ‘desproporcionado’ o bien: “Si el tribunal, ante la cuestión planteada, considera que el contrato o cualquiera de sus cláusulas importa una ventaja patrimonial desproporcionada (similar al vicio de lesión) al momento de la celebración del acto, puede anular el contrato, o bien podrá resolver en favor la ejecución de las demás cláusulas, excluyendo la cláusula abusiva, o bien restringir la ejecución de cualquier cláusula de estas características a fin de evitar consecuencias que entrañen una inequidad extrema de la posición negocial de una de las partes”.

#### 4. Conclusión: adaptaciones mutuas

En conclusión: ¿quiénes no han tenido que abordar el estudio del *common law* y el *equity* en el la formación como traductor público? Me atrevería a afirmar que es justamente el título de esta ponencia: un clásico. Siempre está presente, pasan los años, pasan las generaciones y se sigue estudiando. En resumidas cuentas, podemos comprobar que sirve estudiar la historia y la teoría a los fines del proceso de traducción, tiene incidencia sobre la traducción, y en otros casos hay organismos propios del *equity* que nos remiten a su historia. A su turno, podemos ver que hay institutos jurídicos que se correlacionan con institutos de nuestro sistema: como *unconscionability* y *estoppel* (doctrina de los actos propios), que no se llegó a desarrollar aquí.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

La propuesta mediante esta ponencia es lograr una mayor conciencia del mecanismo de razonamiento de los jóvenes que estudian la carrera hoy día y replantear el rol docente desde esa perspectiva. Contenidos digitalizados, videos que permitan una pausa en la lectura y que la complementen, hasta propuestas lúdicas podrían lograr una mayor empatía con los alumnos de la generación *millennial* e incluso los de la generación Z formarían parte de una propuesta de acercamiento. El aula virtual con la que trabajo en la universidad donde me desempeño me ha permitido, por lo pronto, digitalizar casi todo el contenido de la materia. Los alumnos pueden seguir las actualizaciones, y bajar material y estudiar desde sus dispositivos móviles si lo desean.

Hecha esta concesión, entiendo que hay un estándar que no cambia y es el de la complejidad de los textos jurídicos. Los términos jurídicos, según lo que les suelo explicar a mis alumnos, muchas veces remiten a conceptos, y esos conceptos hacen necesario el conocimiento del Derecho. Del Derecho argentino y el de los países de habla inglesa. Esta necesidad que se presenta como decantación natural del razonamiento que hago también tiene su coincidencia histórica, ya que la inclusión de las materias de Derecho tiene un historial más que importante tal lo explicado al comienzo, todo ello sumado a nuestra función como fedatarios.

La teoría (materias como *Law*, por ejemplo) en materias de traducción jurídica no es requisito arbitrario, que intenta distraerlos de la resolución inmediata del proceso de traducción, ni mucho menos un obstáculo en la obtención del “sello”. Más aún, si bien el profesor debe entender al alumno en su formación de grado, creería que éste debería poner mayor empeño en la integración del saber entre el bagaje teórico y la práctica de la traducción. Hay muchos estudiantes muy responsables y aplicados en el traductorado público, pero que en más de una ocasión no llegan a reflejar lo estudiado en el proceso de traducción, tal como se mostró en algunos ejemplos.

Dicho esto, tal vez mi propuesta final es la adaptación, una adecuación en ambas direcciones: del profesor para con estas generaciones, y sus demandas y de los jóvenes para con la vida universitaria y una carrera que requiere intelectualidad e investigación, y una revisión de miradas exclusivamente utilitaristas.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## Bibliografía

BORDA, G. (1999). Tratado de Derecho Civil. Parte General. Tomos I y II. Abeledo Perrot.

BROWN, W. J. (1996): GCSE LAW. Sweet and Maxwell.

CUETO RÚA, J. (1998). "El Common Law. 1.º edición". Buenos Aires: Abeledo Perrot.

GUSTAFSSON, P. (2010). "The Unconscionability Doctrine in U.S. Contract Law". Lund: Lund University.

HERRAIZ, H. Causa y consideration, L.L., 111-1000; J. M. APARICIO, ob. cit., t. II, pág. 314 y ss.

JAMES, Phillip (1989): An Introduction to English Law. Butterworths Law

MAGEE, M. C.; PEREIRO, M. (2009). Brisas de la Historia. 1.º edición. Buenos Aires: Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.

TAYLOR, M (2005): "Generation neXt: Today's postmodern student-meeting, teaching, and serving". En: A Collection of Papers on Self-Study and Institutional Improvement, 2005:4. Chicago: The Higher Learning Commission



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## EL PERFIL DEL ALUMNO CAMBIÓ; EL DEL DOCENTE DEBE CAMBIAR

MARIOTTO, Liliana Bernardita

Eje temático: formación de traductores y de intérpretes: vertientes teórico-prácticas

Hace 10 años escribí un artículo en la Revista The ATA Chronicle, de la American Translators Association, y hace un poco menos lo adapté para publicarlo en la Revista del CTPCBA. Era un artículo sobre la experiencia de enseñar traducción en la Universidad de Buenos Aires, y decía que *enseñar en la universidad no es lo mismo hoy que hace 20 años*. Hoy, casi 10 años después, y sin haber interrumpido la labor docente, puedo afirmar que los cambios se han acelerado y muchos más paradigmas han cambiado para esos chicos que tenían unos 10 años y hoy son nuestros alumnos. Viendo esta realidad, es muy necesario que el cuerpo docente esté a la altura de los cambios. Me refiero a los docentes de las materias de traducción puesto que son las que siempre he enseñado y sobre las puedo hablar por experiencia.

Hace ya varios años que el docente no es la única ni la mejor fuente de información. No conoce la cantidad inconmensurable de información relevante que circula en internet. Puede conocer muchas fuentes y leer muchos textos sobre el tema en cuestión y seleccionar lo más importante o representativo para el trabajo, pero no puede abarcar la totalidad del material publicado. Internet concentra mucho más de lo que alguna vez imaginamos los que empezamos a ejercer la profesión investigando en fuentes impresas solamente.

Tampoco es la mejor fuente porque, como muchos traductores, el docente no es médico, contador, físico, farmacéutico, electricista, guionista, integrante de una banda musical, diseñador, ingeniero, etc., y, sin embargo, traduce sobre estos temas y otros de diversa complejidad. Esta diversidad lo obliga a investigar con una mirada selectiva y crítica que le permita abordar el tema sin ser profesional en el campo específico. Esto configura un método particular de investigación, que no es el mismo que aplica un profesional como los mencionados, y es este concepto y esta práctica lo que hay que

enseñar al alumno. Debemos enseñarle a buscar, seleccionar, jerarquizar, descartar total o parcialmente la información según el origen, el autor, la fecha, la pertinencia; a comparar el mismo dato en distintas fuentes y a adquirir criterio para escoger lo que le sirve en esa ocasión y conservar el resto para otras ocasiones. El alumno tiene que fijar parámetros de selección, ya sea por corrección, utilidad, especificidad, confiabilidad por el sitio mismo y por comparación con otras fuentes y, por último, procesar la información y adecuarla a la consigna —que puede ser investigar y comparar un tema, hacer una traducción o un ejercicio específico, una corrección, un glosario fundamentado u otra.

El alumno se ve ante la necesidad de comparar y evaluar el bagaje de información para poder tomar decisiones que, en definitiva, determinan el resultado de la tarea. Pero tiene que aprender a hacerlo porque no es un atributo natural, y la red no hace nada por sí misma; es el usuario el que la usa, la programa, la configura y la aprovecha en mayor o menor medida, según su capacidad y habilidad. En este sentido es tanto lo que el docente tiene para enseñar y acompañar que, si piensa que al haber dejado el rol de única fuente de información perdió lo más importante de su tarea, se equivoca. En el pasado, pero no muchos años atrás, lo que el profesor decía era verosímil, había poco espacio para confirmar, debatir o rebatir. Por lo tanto, dejar de ser la única fuente de información implica perder una posición privilegiada de poder en la que el profesor se siente el dueño del conocimiento. Este cambio de paradigma obliga a transitar procesos psicológicos no fáciles para los que empezamos enseñando en una época tan distinta, y todavía seguimos haciéndolo y, sin duda, depende de cada persona y sus circunstancias; hay quienes lo elaboran mejor que otros. Esto tiene más relación con la pedagogía que con la didáctica porque no se refiere expresamente a los saberes específicos sino a la socialización de la enseñanza. Pero, repito, nuestra función no se perdió, se modificó porque el contenido informativo se reduce... pero aumenta el contenido formativo. Esto significa que ya no es imprescindible presentar al alumno listas interminables de sitios web para investigar sino enseñarle a usar los sitios web.

Debemos tener en cuenta que nuestros alumnos son generación Y y generación Z, o *millennials*. y *centennials*. Sin establecer diferencias profundas entre las dos generaciones porque no es nuestro objetivo, podemos asegurar que son nativos digitales; entonces, parece contradictorio aseverar que hay que enseñarles a usar los medios digitales. Pero lo cierto es que deben hacerlo con un fin específico. Los alumnos



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

necesitan y esperan que sus profesores les enseñen el uso de internet aplicado a la traducción. Para que esto sea posible, los docentes *Baby Boomers* y generación X tenemos que aprender a usar la tecnología para poder enseñarla. Somos la generación bisagra, marcada por grandes cambios sociales. Vimos el nacimiento de internet y tuvimos que adaptarnos a los avances tecnológicos. Empezamos a trabajar en máquina de escribir y tuvimos que aprender a usar la computadora. Nacimos sin acceso al teléfono y tuvimos que aprender a comunicarnos en redes sociales. Esa flexibilidad nos facilita el abordaje de aprendizajes que nunca soñamos o creímos poder lograr.

Nuestros alumnos son nativos digitales, y este nuevo saber que traen obliga al docente a refundar su posición, su lugar en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Dada la asimetría de la relación docente-alumno, no es un camino fácil. De una posición omnipotente y omnipresente que tenía, hoy está en un espacio compartido, en el que aprende de los alumnos mucho más que lo que alguna vez se permitió aprender. Justificar, ejemplificar, teorizar, debatir, rebatir, avalar, disentir y manifestar desconocimiento son actos inéditos en la figura del profesor tradicional.

En otro orden de cosas, hay que tener en cuenta el cambio profundo que ha sufrido la forma de comunicarnos. Los docentes siempre necesitamos contexto para comunicar, pero los alumnos se aburren ante tanta información, que consideran inútil. Sin embargo, hay que buscar un punto de encuentro en ese camino, y la mayor carga de responsabilidad recae en el docente.

Si bien la relación docente-alumno tiene el aporte de ambas partes, es irreal pensar que cada una aporta el cincuenta por ciento. El docente tiene el compromiso de lograr que sus alumnos aprendan, el deber moral de aportar conocimiento y experiencia, y de lograr resultados positivos. No obstante, debe dejar en claro que el alumno también tiene responsabilidad en el aprendizaje. No todos tienen la misma aptitud ni actitud. No todos ponen el mismo empeño. No todo resultado es mérito ni culpa del docente. La relación enseñanza-aprendizaje demanda compromiso mutuo.

El nivel de las lenguas de trabajo —me refiero exclusivamente al inglés— de nuestros alumnos es inferior al que tenían hace más de treinta años, cuando empecé mi camino en la docencia universitaria, 36, para ser exacta. Esta realidad obliga a enseñar estructuras idiomáticas que no corresponden a la etapa universitaria, en la que se da por sentado un nivel "alto". Ese nivel va cambiando, y hoy es inferior al de hace unos años,

comparación odiosa, pero inevitable si hablamos de adaptación del perfil docente. Los alumnos traen un amplio y variado conocimiento léxico, no específico, pero escaso conocimiento sintáctico. Sabemos que el conocimiento de la sintaxis influye directamente en la expresión organizada y coherente, con adecuadas concordancias, atribuciones y nexos, es decir, la ilación de ideas. En el aula se combinan varios factores cuyo resultado es una dificultad para construir y producir traducción. En español, se observan dificultades en subordinación, régimen preposicional, coordinación de tiempos verbales y expresión, entre otras falencias gramaticales o sintácticas, y selección léxica, que conducen a errores semánticos.

Los periodistas, los funcionarios, los políticos y otros actores del universo de la comunicación, considerados referentes de cultura y conocimiento, son grandes divulgadores de errores, y nuestros alumnos están expuestos a ellos.

En general, los alumnos no tienen una buena base de estudio sistematizado, investigación, elaboración y toma de decisiones, pero no son culpables de lo que no se les enseñó antes de ingresar a la facultad. No podemos cargarles la mochila de responsabilidades que no les corresponden. Debemos adaptarnos y adaptar la exigencia a la realidad. De nada sirve mantener una exigencia propia de otras épocas si el alumnado no está en condiciones de ponerse a la altura.

El error es fuente de aprendizaje, y una función del docente es acompañar al estudiante en sus fracasos mostrándole los errores y enseñándole a aceptar la corrección sin sentirse humillado. La corrección siempre tiene que estar justificada porque debe ser lo más objetiva posible. Debe ponerle nombre a los errores para que los errores cumplan su función como fuente de aprendizaje. Debe corregir sin desvalorizar ni despreciar la versión del alumno. La actitud arrogante o denigrante del docente tiene un efecto devastador en la autoestima del alumno. Corregir con respeto facilita el aprendizaje.

En el campo de la corrección, también se ha modificado el valor de la calificación numérica. Cuando hoy ponemos un 8, por ejemplo, somos conscientes de que no equivale al 8 que poníamos en 2001, por poner una fecha equis, pero es una resignificación de la nota que nos vimos obligados a hacer para acompañar el rendimiento variable de los alumnos. No podemos mantener el valor que dábamos a las notas cuando nosotros éramos alumnos. Fue otra época, el perfil del alumnado era distinto, la exigencia y los objetivos eran distintos y el mundo laboral para el que nos preparábamos era distinto.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

No podemos pensar que todos los alumnos deben rendir para tener calificaciones altas. Algunos alumnos van avanzando con la nota justa para aprobar. Esos alumnos tendrán una tarea mucho más ardua para llegar a ser buenos profesionales. El docente tiene que calificar a ese alumno con el mismo respeto con el que califica al que merece notas altas. El perfil del docente tiene que cambiar para estar acorde a los tiempos de nuestros jóvenes alumnos, para acompañarlos en el camino del aprendizaje y la profesionalización; son futuros profesionales y hay que ayudarlos a proyectarse como tales.

El vínculo docente-alumno, asimétrico como es, está atravesado por ciertas normas elementales, tanto humanas como pedagógicas, que los docentes no podemos soslayar. Entre las primeras, el respeto constituye una base para construir aprendizaje. El docente debe respetar y exigir respeto. La arbitrariedad que da el poder destruye la relación y la posibilidad de enseñar. El lugar del docente es de poder, y -reitero- su relación con el alumno es asimétrica. Pero la diferencia de jerarquías y, por ende, de roles, es imprescindible para que las relaciones humana y pedagógica sean posibles. El manejo de ese poder depende de cada educador: cuanto menos se abusa de él, mejor relación se logra.

En el terreno pedagógico no hay lugar para la improvisación. El docente debe conocer técnicas de enseñanza, evaluación, manejo de grupos, y tener la versatilidad necesaria para adaptarse a las necesidades cambiantes de cada población estudiantil. Debe hacer un diagnóstico de grupo y establecer expectativas razonables. Cada grupo es único y debemos saber qué podemos esperar de él. No nos sirve quedarnos anclados a criterios atemporales inamovibles que no se adecuan a ningún grupo en particular. Hay que tener presente qué es lo que puede hacer el grupo puntual y trabajar con sus posibilidades, que son las únicas reales. Para ello, es menester cultivar una gran flexibilidad que permita revisar y resignificar criterios para adaptar la tarea docente a cada grupo que tenemos.

El encuentro en el aula trasciende los contenidos académicos formales. Es esencial tener en cuenta los saberes previos de los alumnos, valorarlos y apoyarlos. La mayoría de los estudiantes no llega a la universidad totalmente carente de conocimientos, al margen de que el nivel general actual, como señalé, sea inferior al de hace unos años, pero ese es el nivel que tienen y con el que debemos trabajar. Hay que darles el espacio necesario para

que saquen sus saberes a la luz y encuentren un punto de apoyo y autovaloración. Constituye un desafío gigantesco encontrar en cada alumno el traductor que lleva adentro -si lo lleva. Aumentar su autoestima a partir de elementos reales, como sus capacidades y límites, hace de él un mejor alumno y, sin duda, hará de él un mejor profesional.

El docente cumple ciertas funciones invisibles, pero imprescindibles en la relación humana. De estas funciones quizás dependa la transmisión del conocimiento.

Enseñar traducción en la universidad exige dirigirse a los alumnos como futuros profesionales y enseñarles a interactuar en un mundo laboral competitivo que transitarán cuando se gradúen, aun sabiendo que lo que les enseñamos hoy puede no servirles cuando llegue el momento de aplicarlo. Amerita hablar de aranceles, herramientas de traducción, los mercados local e internacional, la globalización de nuestra profesión y la internacionalización de nuestro idioma, y de los diversos perfiles de los clientes, que suelen tener exigencias inadecuadas respecto del plazo y el valor de nuestro trabajo.

También es imperioso abordar un campo de trabajo que ha venido creciendo a gran velocidad durante los últimos años: la posesición, o corrección de traducción automática. Googletranslate es una realidad que camina a nuestro lado; ya no es el futuro. Está aquí y es un generador importante de pérdida de trabajo humano. La traducción automática ya no es descartable como en sus comienzos. Ha mejorado mucho; basta probar para comprobar. Me refiero a la traducción de textos no técnicos ni de gran complejidad semántica. La traducción jurídica no es un buen campo para la traducción automática, pero el campo de trabajo del traductor público no es exclusivamente el jurídico. Si omitimos la enseñanza de corrección y posesición, les daremos una formación incompleta.

Un tema social que nos impregna es el lenguaje inclusivo. He comprobado que los alumnos, en general, están al tanto de lo que se dice en las redes sociales y en los medios (en menor medida), pero pocos han leído algún artículo de una autoridad en el tema, como un Ignacio Bosque (*Seximo lingüístico y visibilidad de la mujer*, 2012), un Pérez Reverte en sus famosas entrevistas, un Daniel Molina (*Una solución falsa para un problema que no existe* [Daniel Molina en Twitter]), una Concepción Company (*La gramática no tiene sexo, no es ni incluyente ni excluyente*). En clase hay que analizar las decisiones que se pueden tomar en los diversos casos que puedan presentarse y, ampliando la perspectiva, estar atentos a las formas correctas que se van imponiendo



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

conforme cambia la sociedad. Podemos estar de acuerdo o disentir, incluso podemos prohibir su uso en los ejercicios de traducción, pero sin crear una burbuja irreal, y con la claridad necesaria para mostrar a los alumnos que podemos acordar condiciones con el cliente si es necesario que la traducción contenga lenguaje inclusivo y en qué medida. Mucho dependerá del propósito y el destinatario de la traducción, y el docente debe poder enseñar al alumno que con respeto y la flexibilidad adecuada en tiempo y forma puede lograr relaciones comerciales saludables, duraderas y prolíficas a pesar de las diferencias.

Los honorarios, por ejemplo, suelen ser motivo de diferencias de opinión e intercambios ríspidos con el cliente, pero también es cierto que las reglas de juego no siempre indican que el traductor deba ceder y perder.

Para resumir, en esta ponencia describo varias circunstancias sociales que han sufrido cambios profundos que, como docentes universitarios, no podemos dejar de considerar. Algunas situaciones son incómodas, difíciles, complejas o complicadas, pero es nuestra función abordarlas para lograr una comunicación constructiva con nuestros alumnos.

David Bowie, ese compositor y cantante británico enorme decía en su canción tan movilizadora, *Heroes: We can be heroes, just for one day*. En este contexto, me permito modificar sus palabras para decir a mis colegas docentes: *We can be Heroes every single day we step into our role of teachers (Somos héroes cada día que entramos al aula)*.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN JURÍDICA FRENTE A LA POLISEMIA

MARTÍNEZ, Federica

### 1. Introducción

Este trabajo surge como el resultado de mi experiencia de siete años al frente del espacio curricular “Taller de traducción II (Comercial- Financiera)”, que se dicta en el tercer año del plan de estudios de la carrera de Traductorado Público de inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). La carrera de Traductor Público existe en la UNCuyo desde el año 2010, motivo por el cual, hasta la fecha, he sido profesora de todas las cohortes y he estado en contacto con todos los alumnos que han pasado por sus aulas.

El Taller de traducción II a mi cargo se encuadra dentro del vasto campo de la traducción jurídica, la cual, a su vez, podemos ubicar dentro de la traducción especializada y, como tal, requiere de conocimientos específicos. En este caso, de derecho argentino y anglosajón. En el plan de estudios de la carrera los alumnos tienen materias de derecho que les sirven como insumos necesarios para los espacios curriculares de traducción jurídica, pero he venido notando en todos estos años -y de ahí ha surgido la idea para este trabajo- que esos insumos resultan por lo general insuficientes para afrontar los problemas generados por la complejidad propia de esta rama de la traducción.

Al enfrentarse a un texto jurídico en inglés, los estudiantes deben lidiar con la dificultad, si se quiere, teórica, inherente a ese campo de la traducción, pero, además, deben resolver cuestiones de léxico especializado, y estos dos desafíos afectan inexorablemente su producción. Tanto más en este caso en particular, si tenemos en cuenta que la traducción jurídica es meramente una entre las varias ramas de traducción especializada a la que se expone a los alumnos en el plan de estudios de nuestra facultad.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Este trabajo se enfoca en el segundo desafío mencionado, el del léxico especializado, y, más específicamente, en la polisemia (nos hemos centrado aquí en la del inglés) y la consecuente dificultad que conlleva para los alumnos de traducción jurídica, quienes aún no tienen un conocimiento del todo acabado del campo semántico en cuestión.

## 2. La polisemia y los problemas de traducción que origina

Taylor (1989, p. 99) define a la polisemia como a la habilidad que tienen las palabras de tener más de un significado, y como la asociación de uno o más sentidos relacionados con una sola forma lingüística.

Si bien en un lenguaje especializado, como el inglés jurídico, “se espera que los términos no sean polisémicos y que haya poca sinonimia, como sucede con los lenguajes científicos (...) ambos fenómenos son abundantes en el lenguaje jurídico” (Alcaraz Varó, 2007, p. 84). Es por esto que estas cuestiones son fuente tanto de confusión como de frustración para los alumnos de esta rama de la traducción.

Enfrentados a un texto, los alumnos recurren en primer lugar (a pesar de los consejos en contrario que damos invariablemente los profesores) al diccionario bilingüe, y allí encuentran que, no pocas veces, aparecen varias palabras como posibles traducciones de un mismo término. En la mayoría de los casos, los alumnos no cuentan con el suficiente conocimiento del campo especializado jurídico como para distinguir entre las distintas opciones, y seleccionan una de ellas casi al azar. Esto generalmente deriva en distorsiones de sentido o en errores de selección de léxico, lo cual los frustra porque no entienden cómo el término elegido puede ser un error, cuando era una opción que les ofrecía el diccionario especializado.

### 2.1. Algunos errores frecuentes

A continuación, voy a hacer un breve recorrido por los términos más frecuentes que han llevado a los alumnos de mi materia a cometer errores de traducción en sus trabajos prácticos y en sus exámenes en los últimos tres años (2016, 2017 y 2018). Cabe aclarar, antes de comenzar, que mi espacio curricular es cuatrimestral y está dividido en cinco unidades, a saber: Contratos, Poderes, Sociedades, Estados Contables y Títulos de crédito. Por este motivo, los casos a los que me voy a referir se ubican dentro de esas áreas de la traducción jurídica. Sin embargo, y dado que la polisemia en el lenguaje



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

jurídico existe en todos los campos, aunque con menor o mayor frecuencia dentro de cada uno, entiendo que este fenómeno que lleva a los alumnos a la comisión de errores y a la consiguiente frustración, no se circunscribiría a las áreas aquí relevadas, sino que sería mucho más amplio.

Los tipos de errores cometidos por los alumnos se pueden clasificar en dos grandes grupos: a) errores que causan distorsiones de sentido porque el término de la lengua meta seleccionado corresponde a un campo semántico diferente del de la lengua fuente y b) errores de léxico, porque el término de la lengua meta seleccionado, si bien pertenece al mismo campo semántico del de la lengua fuente, no es el más preciso o el más adecuado para ese caso en particular (muchas veces traducen por el hiperónimo, por ejemplo). Huelga decir que estas dos clases de errores no son absolutas, que hay superposición de categorías y que, además, el caso en particular es siempre el que define si un error es de distorsión de sentido o de léxico. La clasificación mencionada ha sido elaborada meramente con fines didácticos para este trabajo en particular.

En primer lugar se exponen casos muy frecuentes de errores del primer grupo, o sea aquellos donde hay distorsión de sentido. En la lista que presento abajo, a la izquierda figuran los términos cuya traducción han equivocado los alumnos y a la derecha, aparecen todos los significados que se incluyen, para cada uno de ellos, en los diccionarios jurídicos bilingües consultados por los alumnos (y que son los que se listan en la sección V más abajo).

*Bond*: bono, debenture, cédula, obligación / fianza, caución / título, pagaré, promesa escrita de pago / depósito, garantía / bono, obligación, pagaré, cédula / contrato, caución, obligación / título, cédula.

*Interest*: interés / renta, interés / derecho o título que se tiene sobre alguna propiedad o bien / pretensión jurídicamente motivada / interés, es / derecho real sobre un bien / interés jurídico / derecho, pretensión fundada legalmente / derecho relativo a un inmueble / participación / cuota, cuota de capital.

*Note*: pagaré / minuta de contrato / nota, anotación / nota, apunte / pagaré, efecto, obligación, nota de crédito.

*Outstanding*: impago / pendiente de pago / adeudado / pendiente / a pagar / vencido / devengado y no pagado / atrasado/ en circulación.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*Principal*: principal / autorizante / concedente / poderdante / cedente / mandante, comitente / autor principal de un delito / patrón, empleador / capital / el obligado principal / representado.

*Security*: seguridad / título valor / garantía, garantía real / fiador / acción o título de deuda, emitido en serie y que comercializa en mercados de valores / caución / valor / garantía real / derecho de garantía real / título de crédito / resguardo / garantía / prenda / título / activo financiero.

*Termination*: extinción / rescisión / resolución / disolución / conclusión / cancelación.

En segundo lugar, aparecen listados algunos ejemplos de errores donde, si bien no habría estrictamente una distorsión de sentido (aunque todo depende el caso particular, como hemos dicho), sí hay errores de precisión léxica. Nuevamente se ubican a la izquierda los términos que han provocado la confusión de los alumnos y a la derecha, las distintas opciones ofrecidas por los diccionarios jurídicos bilingües en cada uno de los casos.

*Adjourn*: levantar la sesión / pasar a cuarto intermedio, aplazar la asamblea o la reunión.

*Amend*: enmendar / corregir / reformar / modificar / ampliar / rectificar / revisar / remediar.

*Consideration*: contraprestación / en virtud de lo que antecede (*in consideration of the premises*).

*Equity*: patrimonio, participación / equidad / sistema del *equity* / patrimonio neto / el capital propio de una sociedad, en contraposición a sus obligaciones frente a terceros, patrimonio neto/ capital accionario, acciones / acción de una sociedad / patrimonio neto, valor real de un activo (descontados los gravámenes) / capital escriturado de una mercantil, capital propio, capital y reservas, fondos propios, recursos propios.

*Guarantee/ guaranty*: garantía personal / garantía / obligación de garantía / garantía, caución, fianza, fianza simple / garantía, caución, fianza, aval.

*Liability*: deuda / obligación / pasivo / responsabilidad / responsabilidad civil / obligación / deudas, obligaciones, pasivo.

*Pay*: pagar, saldar / integrar / abonar / satisfacer retribuir, abonar, liquidar, hacer efectivo.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

*Proxy*: carta poder, apoderado, representante (del accionista)/ mandato; poder, carta poder; apoderado, mandatario, representante / sustituto / de referencia/ delegación de voto, poderhabiente, representante o delegado en una junta.

*Share*: acción / participación / cuota parte / cuota social / parte de interés / parte / cuota / porción / cuota, cupo, contingente, participación.

## 2.2. Algunas reflexiones respecto del análisis de errores realizado

¿Qué conclusiones podríamos extraer de los errores, tanto de sentido como de léxico, cometidos por los estudiantes?

En primer lugar, se advierte que los alumnos hicieron las traducciones recurriendo directamente al diccionario bilingüe, a pesar de que, en repetidas ocasiones, se los instruye para que, cuando están traduciendo y se enfrentan a un término desconocido, lo primero que deben hacer es recurrir al diccionario monolingüe de la lengua fuente, a efectos de entender el significado en cuestión, y recién luego consultar el diccionario bilingüe.

En segundo lugar, notamos que al aparecer los lexemas ordenados alfabéticamente en los diccionarios bilingües consultados, y ante el abanico de traducciones posibles para cada uno, los estudiantes seleccionaron una, pensando que todas las opciones ofrecidas por el diccionario son intercambiables entre sí, y de esa manera cometieron las distorsiones o las imprecisiones léxicas que hemos advertido.

En tercer lugar, identificamos que les costó distinguir la opción correcta porque desconocían, en mayor o menor grado, las características subyacentes -en la lengua fuente y en la lengua meta- propias del campo semántico o del género textual del documento que estaban traduciendo. A los que ya trabajamos en la traducción jurídica hace tiempo nos podría parecer extraño que los alumnos desconozcan el campo semántico o el género textual del documento a traducir, pero no hay que olvidar que, en este caso en particular, los estudiantes tienen traducción jurídica en el plan de estudios como una rama más de la traducción y, si bien reciben insumos de las materias de derecho que cursan, estos les resultan insuficientes para adquirir un dominio acabado del campo jurídico en cuestión, y no les alcanza para lidiar con la especificidad de esta disciplina.

Por último, hemos advertido que, la mayoría de las veces, los alumnos hicieron los trabajos de traducción muy presionados por los tiempos universitarios, ya que la carga



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

horaria y de trabajo que tienen debido a todas las materias que están cursando al mismo tiempo los lleva a querer completar los encargos con la mayor rapidez posible, y, consecuentemente, esta velocidad atenta contra la calidad.

La combinación de los factores mencionado provoca como resultado que los estudiantes no se sienten seguros, y esas inseguridades también atentan contra su producción. Luego, al frustrarse por los errores cometidos, muchos expresan directamente su desencanto con la traducción jurídica y manifiestan que, luego de recibidos, no van a atreverse a trabajar en esta área.

### 3. Una propuesta de solución

Es con intención de colaborar en la solución del primero de los problemas aquí planteados como posible causa de la comisión de errores de los alumnos (desconocimiento del género textual o del campo semántico en cuestión, que lleva a las distorsiones de sentido), que proponemos la elaboración de un diccionario básico jurídico bilingüe inglés <math>\langle \rangle</math> castellano, organizado por géneros textuales de la traducción jurídica y dirigido fundamentalmente a estudiantes de esta rama de la traducción.

Como propuesta de solución al segundo problema esbozado (el de la falta de precisión léxica de los alumnos, aun dentro de un género textual o de un campo semántico concreto), nos proponemos tener en cuenta en la elaboración del diccionario, las relaciones léxicas (sobre todo las de hiperonimia e hiponimia, sinonimia y antonimia) y las explicaciones y aclaraciones delimitadoras del contexto a fin de enriquecer, en tanto sea posible, las entradas del diccionario mencionado.

#### 3.1. Pautas generales para la elaboración del diccionario básico jurídico bilingüe propuesto

Excedería los límites de este trabajo dar precisiones sobre los lineamientos de elaboración de un diccionario de las características mencionadas, pero intentaremos ofrecer algunas pautas generales.

Porto Dapena (2002) propone distintas metas posibles para un diccionario y, entre ellas, menciona la de traducir de una lengua a otra, que es sin dudas la que se aplica a nuestro caso. Siguiendo la clasificación ofrecida por este autor, podríamos decir que el aquí propuesto sería un diccionario: a) *terminológico*, toda vez que comprendería un



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

determinado vocabulario técnico o científico; b) *sincrónico*, porque se describiría el léxico correspondiente al período de su elaboración; c) de extensión *particular* o *restringida*, en tanto referiría a una parcela de vocabulario limitada; d) de *restricción externa*, ya que trataría el léxico de determinada disciplina técnica o científica; e) *bilingüe*, toda vez que involucraría dos lenguas; f) *orientado al receptor* y, en este caso en particular, a estudiantes; g) *electrónico* o *en papel*, si consideramos el soporte que podría tener.

Cabe ahora ocuparnos de las características especiales que tendría este diccionario. En principio proponemos una organización por secciones, cada una de las cuales correspondería a un género textual de la traducción jurídica, y también la inclusión de aclaraciones y explicaciones, para lo que tendríamos en cuenta las relaciones léxicas.

### 3.1.A. Los géneros textuales de la traducción jurídica

En primer lugar, a grandes rasgos y nuevamente constreñidos por los límites de este trabajo, podríamos decir que los distintos géneros textuales agrupan textos que comparten una macro estructura o una forma, una función, un contenido y una situación comunicativa. En tal sentido, y nuevamente sin entrar aquí en detalles ni ser taxativos, podríamos proponer -basándonos en una clasificación que tenga en cuenta los cuatro elementos recién mencionados- como géneros textuales de la traducción jurídica que funcionarían como las distintas secciones del diccionario, a los siguientes:

- a) Contratos
- b) Documentos contables (estados contables, informes de auditores)
- c) Documentos escolares y académicos (certificados analíticos, libretas de calificaciones, diplomas).
- d) Documentos financieros (títulos de crédito, títulos valores).
- e) Documentos personales (partidas de nacimiento y defunción, documentos de identidad, pasaportes).
- f) Documentos procesales judiciales y administrativos (escritos judiciales y administrativos de toda clase, por ejemplo demandas, sentencias y resoluciones de entes administrativos).
- g) Documentos societarios (actas, estatutos).
- h) Leyes, reglamentaciones, ordenanzas.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- i) Poderes.
- j) Testamentos.

Si bien esta clasificación no pretende ser exhaustiva, a los efectos de este trabajo vamos a tomarla como referencia, y utilizaremos las categorías a), b), d), g) e i) para ejemplificar nuestro análisis, que son las que se corresponden con los géneros textuales trabajados en el espacio curricular a mi cargo.

En tal sentido, en nuestra propuesta de diccionario organizado según géneros textuales de la traducción jurídica, los términos que conforman el corpus de este trabajo no estarían ordenados alfabéticamente sino en relación con los géneros mencionados:

**a) Contratos:**

- *amend*: modificar.
- *consideration*: contraprestación; *in consideration of the premises*: en virtud de lo que antecede.
- *interest*: interés, renta; participación, cuota de capital; interés o título que se tiene sobre una propiedad o bien, derecho real sobre un bien.
- *liability*: obligación; responsabilidad.
- *note*: minuta de contrato.
- *pay*: pagar; saldar, satisfacer, abonar.
- *principal*: capital; obligado principal.
- *security*: garantía real; derecho de garantía real.
- *termination*: extinción, conclusión; rescisión; resolución.

**b) Documentos contables:**

- *equity*: patrimonio neto; capital accionario; capital propio de una sociedad.
- *interest*: interés, renta; participación, cuota de capital.
- *liability*: pasivo; deuda.
- *outstanding*: pendiente de pago, adeudado, impago, a pagar; en circulación.
- *pay*: pagar; saldar, satisfacer, abonar, liquidar, hacer efectivo.
- *note*: nota.
- *share*: participación; acción; cuota parte, parte de interés.

**d) Documentos financieros:**

- *bond*: bono; título; obligación; cédula; debenture.
- *equity*: participación; capital accionario, acciones.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- *guarantee/guaranty*: garantía, obligación de garantía; garantía personal; fianza; aval; caución; caución.
  - *interest*: interés, renta; derecho o título que se tiene sobre alguna propiedad o bien; participación, cuota de capital.
  - *note*: pagaré; bono, obligación.
  - *outstanding*: impago, pendiente de pago, adeudado, pendiente, a pagar; en circulación.
  - *principal*: capital.
  - *security*: título valor; acción o título de deuda; valor; título; activo financiero.
  - *pay*: pagar; cancelar, saldar, satisfacer; abonar; liquidar; hacer efectivo.
  - *share*: participación, cuota, cupo; acción; cuota parte, parte de interés.
- g) Documentos societarios:
- *adjourn*: levantar la sesión; pasar a cuarto intermedio, aplazar.
  - *amend*: reformar, modificar.
  - *equity*: capital accionario, acciones; participación.
  - *interest*: participación, cuota de capital.
  - *guarantee/guaranty*: garantía, obligación de garantía; garantía personal; fianza; aval; caución; caución.
  - *outstanding*: en circulación.
  - *pay*: integrar.
  - *proxy*: carta poder; apoderado o representante del accionista.
  - *share*: participación; acción; parte de interés, cuota, cuota parte.
  - *termination*: disolución.
- i) Poderes
- *guarantee/guaranty*: garantía, obligación de garantía; garantía personal; fianza; aval; caución.
  - *liability*: responsabilidad, obligación.
  - *principal*: mandante, poderdante, representado.
  - *proxy*: apoderado, mandatario, representante; carta poder; apoderado o representante del accionista.

Resulta necesario aclarar que, en el caso del último genero textual propuesto, el de los *poderes*, nos encontramos ante una categoría transversal, toda vez que, teniendo en



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

cuenta las distintas facultades que se le podrían otorgar al mandatario en cada poder, el género textual del documento funcionaría como un hiper género textual, el cual incluiría distintos géneros textuales internos. Los alumnos deberían, entonces, identificar las atribuciones del mandatario en cada caso, agruparlas según los distintos géneros textuales a las que podrían pertenecer (por ejemplo judiciales, administrativas, societarias, bancarias, financieras), y hacer las búsquedas pertinentes en las distintas secciones del diccionario que proponemos. Esta transversalidad no es exclusiva del género textual *poderes*, por supuesto, pero es quizás en el que se aprecia con más claridad este fenómeno.

### 3.1.B. Las relaciones léxicas

Nos ocuparemos ahora de la segunda característica distintiva de nuestro diccionario, la de las relaciones léxicas. Las relaciones léxicas, tales como la sinonimia, antonimia, hiperonimia e hiponimia, establecen conexiones semánticas paradigmáticas, y además, sintagmáticamente permiten identificar vínculos entre distintas palabras del texto (Bonorino y Cuñarro: 2009).

Las relaciones de *sinonimia* (existencia de más de una palabra para un mismo significado), *antonimia* (presentación de realidades antitéticas, que se reflejan en los distintos tipos de opuestos que presenta el lenguaje), *hiperonimia* e *hiponimia* (relación entre un término más general, el hiperónimo o superordinado, y otros más específicos, hipónimos o subordinados (Bonorino y Cuñarro, *op. cit.*) son probablemente las más interesantes para nuestra propuesta.

La sinonimia ayuda a evitar repeticiones (algo muy valorado en el español), lo cual enriquecería la producción de los alumnos. Además, el hecho de tener más opciones de sinónimos a su disposición contribuiría también a darles más seguridad en sus trabajos. La antonimia permite establecer oposiciones entre términos, y esto resultaría de gran ayuda para los estudiantes al permitirles descartar opciones de traducción. Sobre todo en el caso de la antonimia complementaria, por ejemplo, que implica que la afirmación de un término implica la negación de otro. Una acción puede ser o nominativa o al portador, por ejemplo, pero si es una no puede ser la otra. La hiperonimia y la hiponimia permiten reconocer clasificaciones y relaciones jerárquicas, y facilitan la formulación de esquemas, lo cual resulta de altísima utilidad en el área del derecho y la traducción jurídica.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Incluimos a continuación ejemplos de cómo las relaciones léxicas podrían enriquecer las entradas del diccionario que proponemos, ya sea como explicaciones o aclaraciones dentro de cada una o como notas explicativas o apéndices al final del diccionario. Tomamos aquí como punto de partida para la presentación de las entradas la organización sugerida en III.A.1. *ut supra*.

Aplicando el mismo corpus, se exponen más abajo las entradas del diccionario propuesto, teniendo en cuenta tanto los géneros textuales como las relaciones léxicas:

c) Contratos:

- *amend*: modificar.
- *consideration*: contraprestación; *in consideration of the premises*: en virtud de lo que antecede.
- *interest*: interés, renta (sobre un monto de dinero - por ejemplo contrato de mutuo); participación, cuota de capital (contrato de sociedad); interés o título que se tiene sobre una propiedad o bien, derecho real sobre un bien (*interest in -*).
- *liability*: obligación; responsabilidad.
- *note*: minuta de contrato (baja frecuencia de uso).
- *pay*: pagar; saldar, satisfacer (una obligación, una deuda), abonar.
- *principal*: capital (contrato de mutuo); obligado principal (por oposición a fiador -*guarantor/surety*); empleador (contrato de trabajo).
- *security*: garantía real; derecho de garantía real.
- *termination*: extinción, conclusión (en general); rescisión (por acuerdo de partes); resolución (por un hecho posterior a la celebración). Resolución y rescisión son hipónimos de extinción o conclusión.

d) Documentos contables:

- *equity*: patrimonio neto (en estados contables); capital accionario; capital propio de una sociedad.
- *interest*: interés, renta; participación, cuota de capital (en referencia a sociedades).
- *liability*: pasivo; deuda.
- *outstanding*: pendiente de pago, adeudado, impago, a pagar; en circulación (respecto de acciones -*shares, stock*- o títulos-*securities*- de una sociedad).



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- *pay*: pagar; saldar, satisfacer (una obligación, una deuda), abonar, liquidar, hacer efectivo.
  - *note*: nota (a los estados contables).
  - *share*: participación (en general); acción (sociedad por acciones); cuota parte, parte de interés (sociedades de personas o por partes de interés).
- e) Documentos financieros:
- *bond*: bono; título; obligación; cédula; debenture.
  - *equity*: participación; capital accionario, acciones.
  - *guarantee/guaranty*: garantía, obligación de garantía (en general); garantía personal (opuesto a garantía real – *security interest*) (hiperónimo de fianza, aval y caución); fianza (derecho civil y comercial) (hipónimo de garantía personal); aval (derecho cambiario) (hipónimo de garantía personal); caución (derecho de seguros) (hipónimo de garantía personal); caución (derecho procesal) (hipónimo de garantía personal).
  - *interest*: interés, renta; derecho o título que se tiene sobre alguna propiedad o bien (*interest in*); participación, cuota de capital (en sociedades).
  - *note*: pagaré (*promissory note*); bono (de deuda), obligación.
  - *Outstanding*: impago, pendiente de pago, adeudado, pendiente, a pagar; en circulación (respecto de acciones o títulos en sociedades).
  - *principal*: capital.
  - *security*: título valor; acción o título de deuda; valor; título; activo financiero.
  - *pay*: pagar; cancelar, saldar, satisfacer (una obligación, una deuda); abonar; liquidar; hacer efectivo.
  - *share*: participación, cuota, cupo (en general); acción (sociedad por acciones); cuota parte, parte de interés (sociedades de personas o por partes de interés).
- h) Documentos societarios:
- *adjourn*: levantar la sesión; *adjourn to*: pasar a cuarto intermedio, aplazar.
  - *amend*: reformar (el estatuto), modificar (un acta).
  - *equity*: capital accionario, acciones; participación (de los socios en el capital social).
  - *interest*: participación, cuota de capital.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- *guarantee/guaranty*: garantía, obligación de garantía (en general - por ejemplo la que deben prestar los directores de sociedades anónimas por el fiel desempeño de su cargo); garantía personal (opuesto a garantía real – *security interest*) (hiperónimo de fianza, aval y caución); fianza (derecho civil y comercial) (hipónimo de garantía personal); aval (derecho cambiario) (hipónimo de garantía personal); caución (derecho de seguros) (hipónimo de garantía personal); caución (derecho procesal) (hipónimo de garantía personal).
- *outstanding*: en circulación (*shares*).
- *pay*: (*pay in*) integrar (los aportes de capital).
- *proxy*: carta poder (para representar al accionista en una votación de asamblea); apoderado o representante del accionista.
- *share*: participación (en general); acción (en sociedades por acciones); parte de interés, cuota, cuota parte (sociedades de personas o por partes de interés).
- *termination*: disolución (de sociedad).

#### j) Poderes

- *guarantee/guaranty*: garantía, obligación de garantía (en general); garantía personal (opuesto a garantía real – *security interest*) (hiperónimo de fianza, aval y caución); fianza (derecho civil y comercial) (hipónimo de garantía personal); aval (derecho cambiario) (hipónimo de garantía personal); caución (derecho de seguros) (hipónimo de garantía personal); caución (derecho procesal) (hipónimo de garantía personal).
- *liability*: responsabilidad, obligación.
- *principal*: mandante, poderdante, representado.
- *proxy*: apoderado, mandatario, representante; carta poder (para representar al accionista en una votación de asamblea); apoderado o representante del accionista.

Ejemplo de entrada del diccionario correspondiente a *share*, dentro de la sección g)

#### Documentos societarios:

*Share*: participación, cuota, cupo (en general); acción (sociedad por acciones); cuota parte, parte de interés (sociedades de personas o por partes de interés)

*Bearer* \_ : acción al portador (opuesta a la nominativa, *registered* \_)

*Book-entry* \_ : acción escritural (opuesta a la cartular, *certificaded* \_)



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*Certificated* \_ : acción cartular (opuesta a la escritural, *book-entry* \_)

*Common* \_ : acción ordinaria (opuesta a la preferida, *preferred* \_)

*Endorsable* \_ : acción endosable (opuesta a la no endosable, *non endorsable* \_)

*Non endorsable* \_ : acción no endosable (opuesta a la endosable, *endorsable* \_)

*Preferred* \_ : acción preferida (opuesta a la ordinaria, *common* \_)

*Registered* \_ : acción nominativa (opuesta a la al portador *bearer* \_)

Otra opción sería organizar las entradas internas de *share* no en orden alfabético, sino por pares de afinidad semántica:

<i>Bearer</i> _ : acción al portador	}	Según el titular
<i>Registered</i> _ : acción nominativa		
<i>Book-entry</i> _ : acción escritural	}	Según la forma de emisión
<i>Certificated</i> _ : acción cartular		
<i>Common</i> _ : acción ordinaria	}	Según los derechos que otorga
<i>Preferred</i> _ : acción preferida		
<i>Endorsable</i> _ : acción endosable	}	Según su transmisibilidad
<i>Non-endorsable</i> _ : acción no endosable		

Como ejemplo de *Nota* para incluir como apéndice al final del diccionario, hemos seleccionado la que podría acompañar al lexema *garantía*, ya que entendemos que es un claro ejemplo de cómo las múltiples opciones de traducción de un término que ofrecen los diccionarios jurídicos bilingües contribuyen a la comisión de errores. En este caso, se ofrecen como traducciones posibles de *guarantee* términos donde se confunde el hiperónimo con los hipónimos, y los hipónimos entre sí (co-hipónimos). (Ver páginas 4, 11, 12 y 13, *guarantee/guaranty*).

Nota correspondiente al término *garantía*:

Garantías

*guarantees*

garantías personales

*guarantees*

garantías reales

*security interests*



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

→ fianza (der. civil y com)	→ prenda (sin registro)
<i>guarantee/surety<sup>1</sup>/bond</i>	<i>pledge/pawn</i>
→ aval (der. cambiario)	→ prenda (con registro)
<i>guarantee/surety/collateral signature</i>	<i>chattel mortgage<sup>2</sup>/ security interest/ lien<sup>3</sup>/security agreement (on personal property)</i>
→ caución (der. de seguros)	→ hipoteca
<i>surety bond</i>	<i>mortgage</i>

<sup>1</sup> Surety también puede ser la persona del fiador/garante.

<sup>2</sup> *Chattel mortgage* se utilizaba con mucha frecuencia para la prenda con registro antes de la última modificación al Código de Comercio Uniforme (*Uniform Commercial Code*) de los Estados Unidos, pero en la actualidad ha sido reemplazado por la expresión *security interest*, o *security agreement (on personal property)*.

<sup>3</sup> *Lien*, si bien es muy utilizado para hacer referencia a garantías reales en general, técnicamente se refiere derechos reales de garantía que se constituyen por imperio de la ley más que por estipulaciones contractuales entre las partes.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

→caución (der. procesal)

*bail, bond, bail bond*

#### 4. Conclusiones

Con este trabajo hemos intentado mostrar la complejidad que presenta la polisemia (que aquí hemos unido con homonimia) para los alumnos de traducción jurídica de una universidad que no ofrece a sus estudiantes una formación en traducción exclusivamente jurídica. Esta dificultad, entre otros factores, lleva a que los alumnos cometan errores de distorsión de sentido y de falta de precisión léxica, los cuales, a su vez, les provocan frustración y desencanto con esta rama de la traducción. Hemos buscado comprobar que los diccionarios bilingües, que son los primeros a los que recurren los alumnos, no resultan ser una herramienta completamente satisfactoria para dar una solución definitiva al problema planteado y hemos ofrecido una propuesta de solución que se basa en la elaboración de un diccionario jurídico bilingüe básico, organizado por géneros textuales de la traducción jurídica y dirigido exclusivamente a estudiantes de esta rama de la traducción. Asimismo, hemos sugerido enriquecer las entradas de tal diccionario con breves explicaciones y aclaraciones, valiéndonos del aporte de las relaciones léxicas. Finalmente, cabe aclarar que de ninguna manera proponemos un diccionario exhaustivo, ya que para eso contamos con excelentes obras elaboradas por autores de reconocida trayectoria en el campo de la traducción en cuestión, sino uno que contemple los términos básicos y de alta frecuencia de aparición en los distintos géneros textuales jurídicos, a fin de facilitar la tarea de traducción de los estudiantes, contribuir a la cimentación de sus conocimientos del campo del derecho en la lengua fuente y la lengua meta, y morigerar la frustración y el desencanto que les provoca el tener que lidiar con una disciplina tan fascinante como compleja.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## Bibliografía

ALCARAZ VARÓ, Enrique, *El inglés jurídico. Textos y Documentos. 6ª edición.*, Barcelona, Editorial Ariel S.A., 2007.

ALCARAZ, Enrique, Brian HUGUES, y José Mateo MARTÍNEZ, *Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales. A Dictionary of Economic, Financial and Commercial Terms. 6ª edición actualizada*, Barcelona, Editorial Ariel, 2014.

BAIGORRI, Mariana, *Diccionario jurídico bilingüe. inglés-español, español-inglés. 2ª edición*, Buenos Aires, Editorial Estudio, 2015.

BONORINO, María Paula y Mariana CUÑARRO, “Cómo se establecen las relaciones entre significados”, en GIAMMATTEO, Mabel e Hilda ALBANO, *Lengua, Léxico, gramática y texto, un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2009, p.133.

GARNER, Bryan (Ed.), *Black's Law Dictionary. Eighth edition*, London, West Publishing Co., 2006.

CABANELLAS DE LAS CUEVAS, Guillermo, *Diccionario jurídico español-inglés inglés-español*, Buenos Aires, Editorial Heliasta, 2008.

CABANELLAS DE LAS CUEVAS, Guillermo y Eleanor HOAGUE, *Diccionario de economía, finanzas y empresa, Dictionary of Economics, Finance and Business, Tomos I y II*, Buenos Aires, Editorial Heliasta, 2005.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

GHERSI, Carlos y Silvana DEBONIS, *Diccionario jurídico bilingüe, español –inglés*, Buenos Aires, La Ley, 2014.

GIAMMATTEO, Mabel e Hilda ALBANO, *Lengua, Léxico, gramática y texto, un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2009.

Ley general de sociedades 19.550 (B.O. 25/4/72 y modif.).

MAZZUCO Patricia y Alejandra MARANGHELLO, *Diccionario bilingüe de terminología jurídica, inglés-español. Bilingual Legal Dictionary, Spanish-English*, Buenos Aires, Ediciones Del Candil con CD-Rom, 2005.

MUÑOZ MACHADO, Santiago (Dir.), *Diccionario panhispánico del español jurídico, Volúmenes 1 y 2*, Madrid, Santillana Educación, SL, 2017.

PORTO DAPENA, José, *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid, Arco Libros, 2002.

TAYLOR, John, *Linguistic Categorization Prototypes in Linguistic Theory*, Oxford, Nueva York, OUP, 1989.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN

PAU, Juan Roberto

La motivación de los alumnos a la hora de encarar una clase, una materia o una carrera es frecuente objeto de críticas y es vista, en muchos casos, como factor determinante de los resultados académicos. Grandes distancias generacionales entre docentes y alumnos, falta de compromiso de la juventud o crisis de la cultura contemporánea son algunas de las hipótesis que intentan explicar la falta de interés de nuestros alumnos.

Dada la importancia que muchos docentes le atribuimos a la motivación del alumno, la presente ponencia tiene por objeto suscitar una reflexión más profunda sobre el tema, señalar algunos enfoques teóricos que nos permitan ordenar algunas de nuestras intuiciones y desechar otras y dirigir una mirada más incisiva hacia nuestro papel como docentes a la hora de lograr la motivación del alumno. Nuestra premisa básica es que el docente que no está motivado no puede pretender que sus alumnos lo estén. Por otra parte, debemos salir rápidamente de posturas (poco productivas) que atribuyen la falta de motivación a factores externos ajenos a nuestra voluntad y asumir un papel más activo a la hora de diseñar propuestas de enseñanza que susciten el interés del alumno.

Concebir a la enseñanza como un objetivo humano, creativo y comprometido, en el que todos los actores tienen un lugar y un esfuerzo para aportar, y no como algo impuesto desde un lugar de autoridad es un punto de partida para fomentar la motivación. Comunicar de forma personalizada, retroalimentar, trabajar en lo concreto, fomentar la participación con otros y mantener la coherencia son algunas de las medidas que podemos adoptar con el objeto de motivar a nuestros alumnos.

Por último, no debemos perder de vista que existe un consenso más o menos generalizado en reconocer que estar motivado es una condición propicia y deseable para el aprendizaje, que las tareas se hacen mejor cuando despiertan interés y desafíos y que el interés facilita la mayor concentración y el esfuerzo por lograr los objetivos. En tal sentido, es entonces indudable que darles un marco teórico a nuestras reflexiones e intuiciones y, sobre esa base, adoptar medidas concretas en las aulas tendientes a



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

mejorar este aspecto tendrá grandes posibilidades de incrementar la motivación de nuestros alumnos y, en consecuencia, mejorar los resultados académicos.

### 1. Qué es la motivación

La Real Academia Española define a la motivación como “el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”,<sup>1</sup> en tanto que desde el punto de vista de la psicología se la entiende como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”.<sup>2</sup> Por su parte, Pozo Muncio afirma que “motivar es cambiar las prioridades de una persona, generar nuevos móviles donde antes no los había. La motivación de los aprendizajes no es solo un problema de los aprendices, lo es también de los maestros (...) que no deben suponer que sus alumnos están siempre, al empezar la clase o al proponer una tarea, en ‘posición de aprendizaje’”.<sup>3</sup> De todas formas, cabe aclarar que el rendimiento de un alumno no está determinado únicamente por su motivación, sino también por sus conocimientos y capacidades.

La motivación no se reduce a una primera actividad para convocar la atención o la escucha de los estudiantes, sino que es un proceso continuo, sostenido y transversal a lo largo de todas las fases y las actividades de la enseñanza. En la medida en que se plantee el problema de la falta de interés como resultado de las distancias generacionales, de la falta de compromiso de la juventud o de la crisis de la cultura contemporánea, poco podremos hacer por mejorar la motivación por el aprendizaje.<sup>4</sup> Tampoco es un buen camino responsabilizar a los estudiantes por la falta de interés, sin enmarcarlos en los problemas de la sociedad y la cultura actual. Davini sostiene que si la enseñanza se convierte en un objetivo humano, creativo y comprometido, en la que todos los actores tienen un lugar y un esfuerzo a aportar, podremos mejorar la motivación.<sup>5</sup> No será algo impuesto desde el lugar de la autoridad, sino parte del

---

<sup>1</sup>Real Academia Española. *Diccionario de la Real Academia Española*. Disponible en <<http://dle.rae.es/?id=Pw7w4I0>> [Consulta: 21 de abril de 2019]

<sup>2</sup> NÚÑEZ, José Carlos, “Motivación, aprendizaje y rendimiento académico”, en *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*, Braga, Universidade do Minho, 2009, p. 43.

<sup>3</sup> POZO MUNICIO, Juan Ignacio, *Aprendices y Maestros, La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1998, p. 173.

<sup>4</sup> DAVINI, María Cristina, *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Santillana, 2008, p. 195.

<sup>5</sup> DAVINI, op. cit., p. 195.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

desarrollo de la tarea misma. Asimismo, siguiendo a Brophy, podemos afirmar que la motivación puede ser una cualidad general o un estado específico en una situación determinada.<sup>6</sup>

La motivación puede ser extrínseca o intrínseca. Como afirma Pozo Municio, en la motivación extrínseca, “el móvil para aprender está fuera de lo que se aprende, son sus consecuencias y no la propia actividad de aprender en sí”.<sup>7</sup> Este tipo de motivación depende totalmente del mantenimiento de premios y castigos. Por su parte, en la motivación intrínseca, la “razón para esforzarse está en lo que se aprende”.<sup>8</sup> Esta polaridad debe entenderse como un continuo y no como una dicotomía claramente diferenciada.

Según Pintrich y De Groot<sup>9</sup> y Núñez<sup>10</sup>, se pueden distinguir tres componentes básicos de la motivación académica:

- a) El primero se refiere a los motivos para implicarse en la realización de una actividad, englobados en el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina que la lleve a cabo o no.
- b) Una segunda dimensión, el componente de expectativa, se refiere a las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, las autopercepciones y creencias tanto sobre uno mismo como sobre la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica.
- c) Por su parte, la dimensión afectiva y emocional comprende los sentimientos y emociones que produce la realización de una actividad. Es otro de los pilares fundamentales de la motivación que da significado a nuestros actos y moviliza nuestra conducta para lograr metas emocionalmente deseables.

---

<sup>6</sup> BROPHY, Jere, “Conceptualizing Student Motivation”, en *Educational Psychologist*, 18:3, 1983, p. 200.

<sup>7</sup> POZO MUNICIO, op. cit., p. 174.

<sup>8</sup> POZO MUNICIO, op. cit., p. 176.

<sup>9</sup> PINTRICH, Paul y Elizabeth DE GROOT, “Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance”, en *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, N.º 1, Ann Arbor, Michigan, School of Education, University of Michigan, 1982, p. 33.

<sup>10</sup> NÚÑEZ, op. cit., p. 44.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Así pues, será sumamente difícil motivar con ciertas actividades si los alumnos se sienten incapaces de realizarlas (expectativa), si no le encuentran ningún atractivo (valor) o si los aburren (componente afectivo). El compromiso del alumno con la actividad dependerá de modo dinámico de los tres componentes y del equilibrio que se pueda hallar entre ellos.

## 2. Qué hacer para motivar

Siguiendo a Davini<sup>11</sup>, a continuación se enumeran algunos criterios para motivar en la enseñanza que pueden ser de utilidad para nuestras clases de traducción.

1. Transmitir contenidos relevantes y valiosos: Si bien como docentes seguramente tenemos muy claro el valor de los contenidos, conocimientos y habilidades que se ponen en juego en la enseñanza, muchas veces no está tan claro para el alumno. Por eso, debemos facilitarle al alumno la percepción de dicho valor y no tomarlo como un hecho. Esto no significa imponerlo, sino analizarlo y debatirlo con los alumnos.

2. Apelar a los códigos y lenguajes de los estudiantes: La presencia de las nuevas tecnologías en el aula es una realidad con la que tenemos que lidiar. Desde la utilización del celular en clase hasta el acceso a herramientas informáticas para la traducción, el docente debe ser receptivo de esta realidad y utilizarla a favor de la enseñanza, es decir, no considerarla algo negativo.

3. Incluir la emoción en la enseñanza: Adoptar una postura alegre y amable hacia los alumnos resulta motivador, pues la afectividad es un elemento importante a la hora de encarar el aprendizaje. Múltiples aspectos, tales como nuestra expresión facial, nuestro tono de voz, nuestra reacción ante un error (o ante un acierto) de un alumno en clase y nuestra predisposición para responder inquietudes dentro y fuera de la clase, contribuyen a crear un clima de motivación y confianza en el alumno. A su vez, esa actitud tiene efectos positivos, dado que, como sostiene Paul Baker, citado por Bain, “yo quiero que cada uno de mis estudiantes comprenda que nadie más en el mundo podrá traer su propio conjunto particular de experiencias y de química corporal a la clase. Todos tienen algo especial que ofrecer, una perspectiva original”.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> DAVINI, op. cit., pp. 187 y ss.

<sup>12</sup> BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007, p. 78.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

4. Comunicarse en forma personalizada y retroalimentar: Si el alumno nota que el docente lo reconoce como sujeto particular (ya sea llamándolo por su nombre o abordando sus dificultades o dudas de modo meticuloso y cuidadoso o reconociendo sus esfuerzos), se interesará más por su aprendizaje y se comprometerá más con sus labores académicas.

5. Trabajar desde lo concreto y los problemas concretos: Una manera de motivar es traer la realidad al aula, ya sea traduciendo textos que se abordan en la práctica profesional o contando nuestras propias experiencias como traductores públicos. El trabajo sobre lo concreto y observable siempre será más motivador.

6. Promover la participación con sus pares: El intercambio con los compañeros siempre será fructífero y motivador porque permite contrastar posturas y opiniones y enriquece las experiencias de todos los participantes. En los trabajos grupales de traducción, trabajar la dinámica de equipo y abordar los problemas de forma grupal coloca al alumno en una situación en la que frecuentemente se encontrará en su vida profesional.

7. Mantener la coherencia: Lo que desmotiva fuertemente a los estudiantes es la contradicción entre lo que se dice y lo que luego se hace realmente. Existen profesores que señalan la importancia de la actualización permanente y la búsqueda del conocimiento y enseñan siempre lo mismo y de la misma manera año tras año. Otros piden puntualidad y llegan media hora tarde a todas las clases. Las contradicciones son rápidamente percibidas por los estudiantes y ello lleva a disminuir notablemente su responsabilidad, interés y compromiso con las tareas. Es importante ser coherentes para sostener la confianza en las interacciones y generar el interés por participar en el aprendizaje.

Es importante que, a la hora de buscar las razones de la falta de motivación de nuestros alumnos, no adjudiquemos responsabilidad a las “nuevas generaciones” o a la devaluada autoridad del docente. Consideramos que razonamientos del tipo “yo no era así cuando era alumno” no son válidos porque nos colocan en un lugar de alumno ideal (si es que eso existe) e implícitamente nos eximen de cumplir la tarea que se nos encomendó: enseñar a todos los alumnos. Forma parte de nuestro oficio y nuestra tarea como docentes diseñar métodos y estrategias para que todos nuestros alumnos se



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

sientan motivados y movilizados a aceptar nuestras propuestas de enseñanza.<sup>13</sup> Desde luego, siempre deberemos tener en cuenta las condiciones contextuales en las que se desarrolla nuestra enseñanza (factores como la cantidad de alumnos, el horario de la clase, los contenidos de la materia, su ubicación en el plan de estudios, etc.) a la hora de elaborar en dichos métodos y estrategias.

Como sostiene Davini, “hay consenso en reconocer que estar motivado es una condición propicia y deseable para el aprendizaje, las tareas se hacen mejor cuando despiertan interés y desafíos y las actividades son más ricas cuando los alumnos se involucran en ellas. El interés facilita la mayor concentración y el esfuerzo por lograr siempre más”.<sup>14</sup> No obstante, no debemos perder de vista que como docentes debemos estar motivados si queremos que nuestros alumnos lo estén. A veces sucede que algún docente con muchos años de experiencia en una materia ha logrado dictarla con mucha facilidad porque conoce los contenidos en gran profundidad. Puede suceder que, si el dictado de esa materia se convierte en rutinario, la motivación del docente no sea la misma y, por ende, tampoco la de los alumnos (como afirma Pozo Municio, “nadie moverá a otros a aprender si no se aprecia en él también un movimiento hacia el aprendizaje”<sup>15</sup>). Es clave que, con el correr de los años, sigamos considerando a nuestros actuales alumnos los más importantes de todos y adoptemos medidas que nos movilicen también a nosotros, como actualizar y renovar materiales, modificar las dinámicas de ciertas clases, la forma de evaluar, etc.

Como bien señala Coloma Correa, a fin de motivar al alumno, “se precisa la construcción de currículos que le provean de contexto desde el comienzo de sus estudios y que sean capaces de generar pasión en el estudiante por el objeto de sus estudios (...) es necesario que el aprendiz sea enfrentado a materias que puedan ser conectadas con experiencias de vida (...) cercanas”.<sup>16</sup> Debemos entonces generar pasión desde el principio de la carrera para que el alumno esté motivado abordando cuestiones

---

<sup>13</sup> No obstante, como afirma Brophy (*op. cit.*, 205), “una estrategia que aumenta la motivación de ciertos alumnos puede disminuir la de otros”, por lo cual la cuestión es aún más compleja de lo que planteamos aquí.

<sup>14</sup> DAVINI, *op. cit.*, p. 183.

<sup>15</sup> POZO MUNICIO, *op. cit.*, p. 182.

<sup>16</sup> COLOMA CORREA, Rodrigo, “El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile”, en *Ius et Praxis*, vol. 11, N.º 1, 2005, p. 169.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

que pueda conectar con experiencias cercanas. Asimismo, es importante que el alumno haga en clase lo que hará durante la profesión, en tanto y en cuanto la materia y sus contenidos lo permitan, de modo que se sienta más motivado e interesado.

### 3. Algunas propuestas

Como señaláramos anteriormente, múltiples son las propuestas y actividades que podemos llevar al aula para motivar al alumno. De igual modo, también múltiples son los factores que deben tenerse en cuenta para diseñar la actividad más adecuada para un grupo en particular. Una de las actividades más motivadoras para el alumno de traducción es, sin duda, traducir. Los alumnos se reciben con muchas horas de práctica de traducción (aunque siempre podrían ser más, desde luego) y desde el primer día tras su graduación (o incluso antes) están listos para ejercer la profesión. Es importante realizar una cuidadosa selección de textos para traducir, ya que deben ser relevantes para los contenidos, no demasiado extensos y no demasiado difíciles, puesto que, como decíamos más arriba, las tareas demasiado difíciles pueden disminuir la motivación. En general, modificando detalles o cuestiones del encargo de traducción, se pueden sortear estas dificultades.

A las más tradicionales actividades de traducción les podemos agregar la corrección de trabajos de compañeros, la traducción de textos extensos en grupo, la corrección de textos originales en ambos idiomas (quizás más adecuada para las materias de lengua), la simulación de gestión de proyectos, la confección de presupuestos, la interacción con colegas de otros idiomas, la interacción con profesionales afines a nuestra profesión, como los abogados, entre otras. Asimismo, es fundamental que la evaluación sea coherente con los objetivos planteados y que la corrección sea coherente con la consigna, dado que, de lo contrario, los alumnos probablemente pierdan la confianza en el docente y disminuya significativamente su motivación. El alumno se sentirá traicionado si se lo evalúa en algo que no se practicó ni se mencionó en clase y esa calificación será a su vez injusta, pues no refleja los aprendizajes.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

#### 4. Conclusiones

La motivación de los alumnos es y seguirá siendo tema de debate en los ámbitos académicos. La intención de esta ponencia ha sido aportar algunas consideraciones teóricas de expertos en la materia, algunas opiniones sobre la cuestión en nuestra carrera y algunas propuestas para llevar al aula. Desde luego, mucho queda por debatir y analizar. El mero hecho de que la motivación sea objeto de reflexión por parte de los docentes constituye un claro avance tendiente a la elaboración de estrategias y actividades para fomentarla. Como en todo aspecto de la didáctica, no existen recetas mágicas ni soluciones salvadoras. Si partimos de la premisa de que tenemos herramientas para motivar a los alumnos y nos despojamos de las posturas que atribuyen a factores sociales o generacionales la falta de motivación del alumnado, habremos recorrido buena parte del camino para motivar más y mejor a nuestros alumnos.

Sin duda, cada docente será el más indicado para determinar qué debe hacer para motivar a un determinado grupo con cierta cantidad de alumnos en cierta materia que se encuentra en determinada parte del plan de estudios. Recordar a cada alumno por su nombre será más fácil en un grupo de 20 que en uno de 50. Ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace debería ser una premisa básica de la relación docente-alumno, pero no siempre sucede. La coherencia entre clases y evaluación y entre consigna y corrección también es un factor decisivo a la hora de generar confianza en el alumno y, por ende, motivación y compromiso. Que nuestros alumnos hagan cosas muy similares a las que harán luego en la profesión es una forma muy adecuada para motivarlos. Por último, la motivación y el compromiso del docente son condiciones esenciales para esperar motivación por parte del alumno.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## DE LA ACADEMIA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL: UNA TRANSICIÓN PROGRAMADA

PEÑA POLLASTRI, Ana Paulina

Los estudios universitarios y los conocimientos adquiridos en una disciplina determinada no parecen resultar suficientes para emprender una actividad laboral relacionada con tal ámbito de especialidad, y de esta situación no están exceptuados los traductores públicos. Es un hecho casi generalizado que quienes egresamos de un traductorado algunas décadas atrás sentimos que al dejar la universidad debíamos emprender un nuevo aprendizaje, más individual que el anterior, en el que se entremezclaban los aportes de antiguos profesores y de colegas con mayor experiencia, y centrado específicamente en la manera de enfrentar el ejercicio de una profesión liberal, con todas las características y responsabilidades que le son propias. ¿Por qué sucedía tal cosa? Quizás sean varias las razones que se puedan esgrimir, pero un claro punto inicial de análisis sería la relación frágil que existía entre el mundo de la formación académica, representado por las universidades y los institutos universitarios y el del ejercicio de la profesión, representado por los consejos profesionales (colegios en el caso de los traductores públicos), responsables del control del ejercicio de las profesiones en la Argentina. Con el correr de las décadas, esta brecha entre la etapa universitaria y la etapa laboral se fue atenuando merced a la acción positiva de todos los actores involucrados en el proceso, lo que nos trae hasta este momento, en el cual ambos mundos, sin apartarse de sus responsabilidades específicas, están construyendo un espacio compartido que permite a los egresados experimentar una transición ordenada entre la vida estudiantil y la vida profesional, a lo cual las carreras de traductorado y los traductores públicos no son ajenos.

### 1. El mundo académico

Las universidades y los institutos universitarios, tanto en el país como en el mundo, gozan de una libertad operativa que debe adecuarse a los principios normativos generales del país o de la región, establecidos por la autoridad educativa con el fin



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

superior de proteger la calidad de los profesionales que van a brindar servicios a las comunidades de tales jurisdicciones. En función de ello, tanto en el contexto nacional como en el internacional, se han intensificado los movimientos destinados a adecuar las características de las carreras universitarias a las realidades educativas, sociales, culturales, políticas y tecnológicas de cada momento, situación de la que las postrimerías del siglo XX han sido testigo.

En el contexto europeo, el proceso tuvo su comienzo formal con la firma del Pacto de Bolonia, en el cual las universidades firmantes buscaban abandonar el individualismo y lograr una compatibilidad entre los sistemas de educación superior de los países representados, un fortalecimiento de los mecanismos de garantía de la calidad educativa y una adecuación de las propuestas académicas a las necesidades manifestadas por el mercado laboral en Europa. Según el propio Pacto, la educación superior europea buscaba “incrementar la empleabilidad, la movilidad de los ciudadanos y la competitividad internacional del sistema de educación superior europeo en su conjunto”. (Conferencia de Rectores de la Unión Europea y Asociación de Universidades Europeas, 2000, p. 2) Los traductorados europeos siguieron este movimiento y se sumaron a las acciones propuestas por las demás carreras, tales como la adecuación de los contenidos y la intensidad de los cursos que componen el plan de estudios, el estímulo para que haya movilidad entre los docente y los alumnos de las universidades dentro y fuera del sistema europeo y la facilitación de la inserción de los alumnos en el mercado laboral, para nombrar sólo las más relevantes a estas carreras.

En el contexto argentino, la normativa sobre educación superior también estableció los principios destinados a renovar el trabajo académico y las propuestas de educación superior. La ley de educación superior (Nro. 24521) se concibió como “el marco normativo específico destinado a impulsar la transformación de la educación superior (. . .) en concordancia con otras transformaciones socio-económicas y políticas con miras a la inserción del país en el contexto internacional.” (Sánchez Martínez, 2003, p. 31) Se previó la existencia de mecanismos y comisiones destinadas a trabajar sobre la calidad de la educación superior ofrecida por el sistema universitario argentino, constituido por instituciones públicas y privadas, y se delinearón parámetros dentro de los cuales las ofertas académicas argentinas pudieran acomodar sus propuestas formativas de manera tal que les fuera posible plasmar su objetivo de ofrecer a la sociedad profesionales con



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

sólida formación disciplinar y con afianzada práctica en el ejercicio de la profesión. En lo concerniente a los traductorados, aun cuando todavía no cuentan éstos con una normativa específica, resulta relevante destacar que se pueden beneficiar con la aplicación de principios tales como los de procurar un equilibrio entre la formación teórica y la práctica, de facilitar el contacto del estudiante con el mundo laboral y de ofrecer oportunidades de formación continua.

Los traductorados públicos que ofrecen las universidades argentinas han mostrado una evolución acorde a estas propuestas. En la actualidad se observa una tendencia a la actualización de los planes de estudio en función de la evolución de las ciencias lingüísticas y traductológicas, además de haberse enriquecido con una variedad de propuestas para que el futuro traductor conozca el mundo del ejercicio de la profesión, tales como espacios para prácticas, prácticas profesionales supervisadas, trabajos finales vinculados con aspectos del ejercicio profesional y otras. Las prácticas profesionales supervisadas, a su vez, hacen que el estudiante se conecte con el ámbito laboral, posibles futuros clientes o empleadores que esperarán contar con los servicios de profesionales confiables, eficientes, responsables, adaptables y actualizados en los avances de su disciplina. Y la actualización disciplinar, de hecho, se ha constituido en uno de los desafíos de las instituciones de educación superior, motivado por la velocidad con la que avanza la generación de los conocimientos, lo cual conlleva la necesidad de renovar permanentemente la información, la tecnología y las prácticas específicas de la profesión. Es por ello que hay un ofrecimiento constante de instancias de formación continua en diversos formatos (cursos, carreras de especialización, otras) y en distintas modalidades (presenciales, virtuales, combinadas) que acompañan el desarrollo de los traductores a lo largo de su vida profesional. Por otra parte, dada la naturaleza cultural y comunicacional de la profesión, sería importante incorporar la necesidad de que haya movilidad entre los estudiantes y los docentes de universidades afines a un par lingüístico determinado, con el fin de desarrollar la percepción de multiculturalidad necesaria para los traductores. No resulta difícil observar, entonces, que la universidad ha orientado sus esfuerzos a lograr que los egresados de los traductorados tengan una inserción positiva en la sociedad dentro de la cual van a ofrecer sus servicios profesionales.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## 2. El mundo del ejercicio profesional

Las profesiones liberales se pueden ejercer libremente en la Argentina, bajo el control jurisdiccional de las provincias por medio de un órgano de pares constituido por ley que recibe la responsabilidad delegada de ejercitar tal control. Es así que la ley de educación superior establece, en su artículo 42, que “los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias”. (Sánchez Martínez, 2003, p. 39). Es por ello que,

[P]ara un mejor ordenamiento tanto en cuanto a la matriculación de los profesionales, como al control a ser ejercido sobre el accionar de los mismos, [las provincias] han dado nacimiento a lo que se denomina Colegios o Consejos de Ley, entre los que se encuentran [los Colegios de Traductores Públicos argentinos] (. . .) [En virtud de la ley constitutiva promulgada por el Poder Ejecutivo provincial correspondiente] (. . .) el Consejo mencionado recibe del Estado Provincial la potestad de llevar un registro matricular de los profesionales existentes en la provincia [y de] ejercer (. . .) el control del accionar de los profesionales, en beneficio de la sociedad que recurre a los servicios de estos. (Espínola, 2015, p. 1).

Los consejos profesionales, o colegios, entonces, se constituyen en entidades clave para ejercer legalmente una profesión en la Argentina, donde la colegiación es obligatoria, todo lo cual es ciertamente válido para el ejercicio de los traductores públicos.

La función de los colegios está evidentemente centrada en el amparo y la protección de los miembros de la sociedad que requieren de los servicios profesionales que los matriculados ofrecen. De hecho, Pérez Lozano afirma que

[L]a COLEGIACIÓN LEGAL es el ÚNICO instrumento jurídico necesario e insustituible para hacer efectivo el principio de la descentralización del Estado por medio de la ley, asignando imperativamente parte de sus funciones esenciales en personas jurídicas de derecho público, con funciones paraestatales, que hacen efectiva la protección y el ejercicio de los derechos privados que la Constitución Nacional reconoce y asegura a la comunidad. (s.f., p. 4)

Sin embargo, no resulta ajeno a los matriculados que los consejos profesionales o colegios no se limitan a cumplir con su deber esencial e incluyen entre sus actividades



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

un fuerte componente de apoyo y asistencia a sus matriculados. En el caso de los traductores públicos, existe un colegio decano, el Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, al cual se suman en la actualidad nueve colegios de distintas provincias argentinas, que ofrecen, en mayor o en menor medida, ayuda a sus matriculados en materia de iniciación profesional, capacitación y actualización profesional, instalaciones adecuadas para el trabajo y la atención de cuestiones profesionales y bibliotecas específicas y variadas. Resulta grato en este punto recordar que quienes nos iniciamos en la profesión varias décadas atrás dimos nuestros primeros pasos con la ayuda y el consejo desinteresados de tantos colegas experimentados que integraban el Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, el que, con el paso del tiempo, fue formalizando e institucionalizando tales acciones, lo que dio origen a la amplísima variedad de servicios que ofrece en la actualidad.

El aporte de los colegios de traductores públicos a sus matriculados resultó crucial especialmente en los casos en los que la vida académica todavía no incluía suficientes elementos de la realidad profesional para sus estudiantes y egresados. Al presentarse una división tan marcada, el estudiante se relacionaba mentalmente con la universidad y cuando llegaba al estadio profesional se visualizaba vinculado al colegio. Y es a través de éste que los traductores noveles lograban iniciarse en el ejercicio de la profesión, establecer sus vínculos con el mundo laboral, acceder a materiales de consulta y actualizar sus conocimientos. Los colegios fueron fortaleciendo estas actividades con las distintas generaciones de profesionales, y se puede apreciar que paulatinamente los esfuerzos se han ido compartiendo con las instituciones académicas. Estas acciones compartidas no deben, sin embargo, velar la función exclusiva e inalienable de los colegios, cual es la de la matriculación y la habilitación para el ejercicio de la profesión dentro del marco de la ley en la República Argentina.

### 3. La transición entre los mundos

Las universidades y los consejos profesionales tienen funciones propias, las primeras dentro del ámbito de la formación y los segundos dentro del ámbito de la práctica profesional, las cuales deben mantenerse por la pertinencia que las caracteriza. La transición, sin embargo, ese tránsito del estado de estudiante al estado de profesional, debe contener elementos de los dos ámbitos en una especie de superposición armoniosa



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

que facilite la adaptación de los egresados a su nuevo ámbito de acción. De las necesidades analizadas, podríamos establecer dos puntos claros de contacto que contribuyen a potenciar las experiencias académica y laboral: el contacto con el mundo laboral y las oportunidades para la formación continua.

El contacto con el mundo laboral se puede iniciar en la universidad, mediante distintos sistemas de prácticas y pasantías supervisadas y estudios de casos que den una pauta al estudiante de los desafíos que siempre plantea la vida profesional. Es importante tener presente el hecho de que la actividad consiste en realizar “prácticas supervisadas”, no en la ejecución de trabajos profesionales por cuenta propia por parte de los estudiantes, ya que tal acción, de acuerdo con la legislación argentina, constituiría el delito de “ejercicio ilegal de la profesión”, lo que afectaría la imagen personal futura de quien lo cometiera. Estas actividades se realizan bajo la supervisión de un docente que sea profesional matriculado y de una persona designada por la conducción del lugar de práctica o pasantía, y permiten al estudiante confrontarse con encargos reales, con plazos estrechos, con especificaciones de estilo, formato o destinatario y otros que se presentan a diario en el ejercicio real. Esta etapa, además de ofrecer una posibilidad de práctica en la gestión de los trabajos, tiene la función de ayudar al futuro traductor a protegerse contra las situaciones en las que su buena fe o su honorabilidad puedan quedar comprometidas. Al egresar y matricularse, el traductor podrá recibir del colegio un curso de iniciación complementario y la posibilidad de entrar en programas de tutela o padrinazgo, en los cuales los traductores noveles cuentan, durante el primer año de ejercicio profesional, con el acompañamiento y el asesoramiento de un traductor experimentado. De tal manera, con los aportes combinados de la academia y de los colegios, los traductores tienen la posibilidad de adquirir la pericia y la seguridad necesarias para el ejercicio de la profesión.

La formación continua de los egresados en sistemas de cursos y carreras de posgrado, en modalidades diversas ya se ha incorporado al repertorio académico como lógica consecuencia de la necesidad de actualización permanente que existe en todas las disciplinas. En los traductorados la necesidad sería aún mayor, si se quiere, pues tanto la lingüística moderna como la traductología son disciplinas de historia reciente que han evolucionado durante el último medio siglo y siguen incorporando propuestas a una velocidad considerable. En este caso, en el cual hay superabundancia de oferta, la



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

advertencia está dada sobre la calidad de la capacitación contratada, dado que hay casos en los que, ya sea con buena intención y recursos limitados, o bien con meros fines lucrativos, se pueden encontrar propuestas cuya utilidad no se hace evidente a los ojos del interesado o cuya carencia de contenido resulta enmascarada por las estrategias comunicativas utilizadas. Si el egresado vuelve a su “alma mater” para capacitarse, puede tener una buena dosis de certeza de que recibirá una capacitación de calidad. En efecto, las instituciones de educación superior cuentan con los recursos y las estrategias formativas que respaldan las propuestas emanadas desde sus claustros. Lo mismo sucede con la oferta de los colegios, muy vinculada con la resolución de situaciones conflictivas puntuales de la profesión y con la incorporación de novedades tecnológicas y operativas en la rutina diaria de los traductores. Cuentan para ello con el valioso aporte de profesionales experimentados que conocen la realidad de las demandas a las que está expuesto un traductor público. Es así que la capacitación profesional permanente también se presenta como una alternativa compartida entre las instituciones de educación superior y los colegios de traductores, lo cual es una realidad en muchos casos y está en camino a serlo en otros.

La combinación de esfuerzos positivos para conectar el mundo académico con el mundo laboral está en marcha, para beneficio de las actuales y de las nuevas generaciones de traductores públicos. Se trata de una tarea permanente de integración a la que esperamos se sumen todas las universidades, los institutos universitarios y los colegios profesionales inherentes a la profesión con el fin de promover y jerarquizar los servicios de traducción. La transición programada y ensamblada entre las instituciones contribuye a que los jóvenes profesionales se preparen para enfrentar los desafíos que encuentren en el ejercicio de la profesión de traductor público y les facilita el camino que deben recorrer hacia una madurez profesional fructífera y satisfactoria.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## Bibliografía

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, *Curso de actualización profesional en evaluación y acreditación universitaria*, Buenos Aires, CONEAU, 2013.

Conferencia de Rectores de la Unión Europea y Asociación de Universidades Europeas, *The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation*.

Disponible en <<http://www.eees.es/pdf/bolognaEUA.pdf>> [Consulta: 20 de abril de 2018]

ESPÍNOLA, Antonio Alberto, *¿Qué función cumple el consejo profesional?*. Disponible en <<http://consejoces.com.ar/notix/publico/pdfs/5.pdf>> [Consulta: 20 de abril de 2018]

PEÑA POLLASTRI, Ana Paulina, *Legal translation, legal translator*, disertación para alumnos de la asignatura “Traducción jurídica”, La Rioja, Universidad Nacional de La Rioja, 2016.

PÉREZ LOZANO, Néstor O., Entrevista *¿Por qué la colegiación profesional debe establecerse solo bajo el principio de legalidad?* Buenos Aires, Revista Noticias del Consejo Federal del Notariado Argentino. Disponible en

<[http://www.cfna.org.ar/biblioteca\\_virtual/doc/COLEGIACION%20OBLIGATORIA.pdf](http://www.cfna.org.ar/biblioteca_virtual/doc/COLEGIACION%20OBLIGATORIA.pdf)> [Consulta: 20 de abril de 2018]

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Eduardo, *La legislación sobre educación superior en Argentina: entre rupturas, continuidades y transformaciones*, Ministerio de Educación (SPU) e IESALC (UNESCO). Disponible en <<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96700>> [Consulta: 20 de abril de 2018]



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## UNA PROPUESTA MÁS PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN - LOS PUENTES COGNITIVOS

RAMACCIOTTI GIORGIO, Sandra

### 1. Introducción

El propósito de este trabajo es ofrecer un testimonio de experiencia pedagógica limitado al ambiente universitario que consiste en la sistematización de la práctica. Creemos que puede servir de punto de apoyo para quienes desean incursionar en la docencia; y, de materia de reflexión para quienes ya la ejercen.

Las consideraciones que expondremos se aplican específicamente a la didáctica de la traducción general directa en el nivel de iniciación, donde, por lo general, abundan los ejercicios supervisados de traducción de textos pragmáticos (no literarios). Creemos que podrán resultar útiles para aquellas asignaturas que suelen dictarse en el primer o segundo año de la carrera, tal como están concebidos los planes de estudios de gran parte de las instituciones de educación superior.

Es en el contexto de la docencia de la traducción donde nos referiremos a la traducción instrumental o utilitaria (Hurtado Albir, 2013). A diferencia de la traducción profesional que tiene diferentes funciones y se realiza por un encargo específico, la traducción instrumental tiene como objetivo analizar el proceso de la traducción y aprender a llevarlo a cabo.

Cuando comenzamos un curso de traducción general, nos encontramos, por lo general, con alumnos sin experiencia. El alumno produce traducciones que no siempre son apropiadas cultural o estilísticamente, traduce por microunidades sin considerar los elementos de coherencia y cohesión, en general, no tiene en cuenta la finalidad de la traducción, se concentra en el léxico en detrimento de otros elementos, tiende a calcar y, en la mayoría de los casos, cae en la literalidad o, en el literalismo. El estudiante cree que la tarea de traducir implica solo el trasvase de una lengua a otra, trasponer palabra por palabra, y esta es una de muchas otras falsas concepciones que trae el alumno a clase.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Cuando hablamos de alumnos sin experiencia, nos referimos también a aquellas personas que traducen sin ningún tipo de formación académica. Si bien las personas bilingües traducen por naturaleza de un modo intuitivo, la abundancia de traducciones poco satisfactorias deja en manifiesto que esta habilidad de traducción natural no es suficiente para ser un traductor profesional.

Todos los profesores a cargo de estos cursos o talleres sabemos que, al comenzar el curso, el estudiante calca las estructuras de la lengua de partida, le da prioridad a la lógica textual del texto de partida o al sentido de las palabras y las expresiones aisladas. El futuro traductor que se inicia se siente limitado al momento de reexpresar una idea que, sin embargo, entiende perfectamente. Se ve restringido por las formas extranjeras del texto original, le resulta difícil encontrar las palabras, los giros o las estructuras equivalentes en la lengua de llegada. Deslile (2006:20), en este sentido, explica: “Es un hecho que, al tener otro idioma ante los ojos, la formulación de un sentido captado no es espontánea ni mucho menos automática. (...) Este tanteo mental genera frustración”.

Enseñar a traducir es una tarea compleja porque son muchos los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que debemos desarrollar en clase. Además, adquirir la competencia traductora lleva mucho tiempo y paciencia.

## 2. Consideraciones preliminares – El enfoque didáctico y la competencia traductora

A la hora de diseñar y emprender la tarea de dictar un curso de iniciación a la traducción, una experiencia pedagógica limitada al ámbito universitario, ya sea para los programas de formación, para cursos o seminarios prácticos dedicados al aprendizaje propiamente dicho de la traducción, los profesores debemos contemplar todos los aspectos que nos permitan presentar la traducción como un proceso de comprensión y de producción de textos para que el alumno pueda adquirir los principios fundamentales que rigen la traducción de un modo progresivo y controlado; no deseamos que las actividades del curso solo consistan en ejercicios repetidos de traducción donde solo se pone el énfasis en la equivalencia lingüística. Buscamos evitar, en la medida de lo posible, que el curso de traducción implique traducir textos a partir del trabajo intuitivo de nuestros alumnos.

En general, pensamos en cuáles serán los contenidos mínimos, nuestros objetivos metodológicos y las estrategias didácticas que emplearemos, el criterio que adoptaremos



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

para la selección de textos, las habilidades que deseamos desarrollar en nuestros estudiantes, el método de evaluación de los conocimientos adquiridos, entre otros. Ya que todo esto nos permitirá reflexionar sobre el marco teórico general del curso.

Estas consideraciones nos permiten diseñar el *syllabus* y, cuando comenzamos a trabajar en la clase, es allí donde tenemos la posibilidad de constatar si es factible cumplir los objetivos que nos hemos planteado o si es necesario realizar algún ajuste en función de los grupos de estudiantes que vamos teniendo y las realidades que se presentan en el aula. Sabemos que toda propuesta debe encontrar el punto de equilibrio entre los contenidos que deben enseñarse, los textos que debemos seleccionar y las características del grupo.

Antes de comenzar, debemos distinguir entre el enfoque didáctico y las estrategias para abordar los desafíos de la traducción en sí, es decir, el método y el proceso traductor que apuntan a la competencia traductora. El desarrollo de las primeras determinará el resultado de las segundas. Si bien ambos están íntimamente relacionados, tal vez, en las publicaciones del ámbito de la didáctica de la traducción, esta distinción no siempre se ve reflejada claramente.

El enfoque didáctico elegido es el que determina las decisiones del profesor en el aula en cuanto a la organización de la clase, la selección, secuenciación y presentación de los contenidos, la elaboración de tareas y actividades dentro y fuera del aula, entre otras. Está determinado por la forma de enseñar a traducir, y no por la forma de traducir en sí. Son estas estrategias las que mejorarán el proceso traductor, las que le permitirán al estudiante ir adquiriendo las habilidades propias del traductor profesional. Las estrategias didácticas implican poder explorar distintas actividades en el aula, y fuera de ella, tendientes a la concreción de nuestros objetivos metodológicos. Por ejemplo, desarrollar la habilidad de asimilación y retención, poder relacionar la nueva información con la previa, lograr que el alumno tenga una buena disposición para que se logre el aprendizaje, desarrollar la memoria a largo plazo, entre otras. Pueden ir desde la clase expositiva y teórica hasta la realización de todo tipo de ejercitación que vamos proponiendo en un contexto controlado.

Durante el curso de iniciación desarrollamos aquellas estrategias que permitan mejorar la comprensión del texto original y la identificación de su estructura, la progresión y el encadenamiento de la información; diferenciar las ideas principales y secundarias;



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

establecer las relaciones conceptuales que se presentan; aplicar el razonamiento lógico; extrapolar ideas; visualizar los hechos que expone el texto (ponerse en situación), y guiar a los estudiantes en la metodología de búsquedas de información futuras para que pueda cubrirse la carencia de conocimientos enciclopédicos que tengan, entre muchos otros.

Por otra parte, la competencia o habilidad traductora (Hurtado Albir, 1996, 2013) comprende una variedad de aspectos: la destreza que implica la comprensión lectora de la lengua de partida y la correcta producción en la lengua de llegada; la habilidad para comprender los factores que van más allá del texto, es decir, conocer el tema y la cultura en el que se inscribe el texto, poder detectar las alusiones culturales y los ecos intertextuales; la habilidad traslatoria para poder realizar el cambio de una lengua a otra sin interferencias; la habilidad para redactar y producir textos en la lengua de llegada, la precisión léxica y la riqueza expresiva; la habilidad profesional o de estilo de trabajo, que consiste en saber documentarse, saber utilizar las nuevas tecnologías, conocer el mercado laboral.

### 3. Los resultados de las evaluaciones – Punto de partida para elaborar el enfoque didáctico

La evaluación de exámenes o trabajos prácticos es una instancia fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite realizar un balance de nuestra actividad y de nuestra propuesta metodológica. Así como el diseño curricular es una herramienta importante para armar nuestro proyecto, la evaluación permite medir los resultados obtenidos y confrontarlos con el diagnóstico inicial y los objetivos que nos habíamos propuesto. La información que obtenemos a través de la evaluación nos ofrece pautas valiosas para la elaboración de las unidades didácticas y para la modificación de objetivos.

El profesor debe, de modo sostenido, practicar los ajustes que la experiencia y el sentido común le sugieran, en este sentido Hurtado Albir señala:

Para que la elaboración de propuestas didácticas adquiriera un carácter cada vez más sistemático y riguroso, es conveniente instaurar en nuestra didáctica prácticas de experimentación para poder validar su alcance: probar, confrontar y medir resultados a los que se llega con determinadas



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

propuestas de objetivos y de metodología; experimentar criterios y pruebas de evaluación; efectuar análisis de errores para buscar irregularidades y llegar a una definición, clasificación y nivelación; contrastar baremos de corrección, etc. (2013:169)

Al analizar y/o evaluar los trabajos prácticos o las evaluaciones de los alumnos de distintos cursos en diferentes períodos lectivos, algunas veces notamos que estos no logran poner en práctica los aspectos relativos a la traducción y/o a la producción o redacción de textos que se han discutido en clase tantas veces, a pesar de haber planificado el curso con cuidado y de haber seleccionado los textos propicios que nos ayudan a cumplir nuestros objetivos.

Entonces surgen interrogantes, no sin un dejo de frustración: si los alumnos habitualmente anotan las sugerencias que vamos realizando cuando leen su traducción, si discutimos diversas versiones y opciones posibles, y analizamos cuáles son las técnicas y estrategias de traducción válidas para el caso en cuestión, ¿qué es lo que sucede?, ¿por qué nos encontramos corrigiendo siempre los mismos errores?, ¿por qué no pueden recuperar las reglas gramaticales u ortográficas que vimos en clase?, ¿cómo es posible que no comprendan la diferencia entre tal o cual tema si lo hemos trabajado en profundidad en clase?

Estas son algunas de las preguntas que nos hacemos al momento de revisar la metodología que estamos utilizando en la clase. Aun cuando el grado de motivación de los alumnos es alto, cuando el grupo parece disfrutar de las clases, cuando surgen preguntas y debates interesantes, las evaluaciones no siempre reflejan el trabajo realizado en la clase. Creemos entonces que surgen otros interrogantes que merecen nuestra atención: ¿qué es lo que estudian? ¿Cómo se preparan para las evaluaciones o para los trabajos prácticos? Como destaca Deslisle (2006), ¿cuántos de esos errores se producen por la falta de método?

En general, si les hacemos estas preguntas, los alumnos van a contestar, en términos generales, lo mismo: “Releemos las traducciones que hacemos durante el curso”, “traducimos aquellos párrafos que han quedado sin hacer”.

Si los alumnos dicen que vuelven a leer las traducciones que hacemos durante el curso, debemos preguntarnos: ¿de qué manera dejan registro de las sugerencias o correcciones que se realizan en clase? En virtud de ello, comenzamos a leer sus traducciones y a



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

prestar atención al modo en que registraban esas anotaciones y de qué manera consignaban las observaciones que hacíamos en relación con un tema determinado.

Notamos, entonces, que el estudiante tachaba (muchas veces sin siquiera preguntar) lo que había escrito, en algunas ocasiones, descartaba sus versiones, muchas veces correctas, y las reemplazaba por la frase y/u oración que surgía de la puesta en común en clase como la única posibilidad “correcta” o “aceptable” en esa situación, sin ningún tipo de nota, aclaración y/o justificación, y así eliminaba y reemplazaba su propia versión sin más.

Naturalmente, si el alumno, cuando se prepara para alguna instancia de evaluación de su traducción, “relee las traducciones y las correcciones que se realizan en clase” y se encuentra con una oración corregida sin ningún tipo de aclaración, no está llevando a cabo un proceso de abstracción o una elaboración de modelos acerca de su trabajo; tampoco está relacionando información ni desarrollando la memoria a largo plazo. Es decir, no está pudiendo poner en juego ninguna de las habilidades que constituyen las estrategias didácticas. Por lo tanto, es lógico que no pueda poner en práctica, recuperar, en futuras traducciones, los aspectos sintácticos, normativos, léxicos, para nombrar solo algunos, que discutimos, analizamos o corregimos en clase y que han de surgir en futuros trabajos prácticos de traducción.

Por lo tanto, las explicaciones y las correcciones realizadas en clase pierden sentido, ya que no están correctamente anotadas o apuntadas, muchas veces, en esas correcciones no surge el origen del error, y el alumno desconoce cuál es el modo de proceder ante una situación similar en el futuro, simplemente, porque no puede reconocerla o desconoce cuál es el método para no volver a cometer un error. A pesar de que les damos bibliografía con los contenidos teóricos, pareciera que el alumno no pudiera vincularlos con la práctica de la traducción, que no pudiera relacionarlos con los conocimientos que ya posee a través de la significación.

Es en este contexto donde surge la noción de la sistematización de la práctica, como una estrategia de enseñanza tendiente a la adquisición y profundización del conocimiento; a través de ella, procuramos recuperar el conocimiento, a partir de ciertas estrategias relativamente sencillas, para realizar algunas generalizaciones que permiten abordar futuros desafíos de traducción y/o redacción en circunstancias similares.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

#### 4. Breves consideraciones acerca de la sistematización de la práctica

Como ya mencionamos, si el alumno, al comenzar, traduce intuitivamente, somos nosotros, los profesores, quienes deberemos ayudarlo, a través de los contenidos y textos seleccionados, las estrategias de enseñanza, entre otros aspectos, a elaborar un procedimiento de toma de decisiones de manera jerárquica, para que comience a utilizar ciertas reglas y los conocimientos aportados en clase de manera consciente, para que sea capaz de procesar la información y comenzar a elaborar sus propias traducciones, no ya a partir de la intuición, sino sobre la base de reflexiones críticas.

Ayudar a nuestros alumnos a objetivar aquello del orden de lo abstracto, es decir, aquellas nociones teóricas que leen en la bibliografía específica; a sistematizar la práctica para crear abstracciones, a partir de una traducción específica y sobre la base del trabajo realizado en clase, permite que puedan dar cuenta de la información o los datos que aporta la actividad, del fenómeno, objeto de estudio, y evita que caigan en automatismos. Deberíamos ser capaces de ubicar a los alumnos siempre en el terreno explicativo para que puedan confrontar el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran.

Esto nos plantea un desafío importante, sabemos que no hay reglas establecidas ni soluciones invariables, por lo tanto, deberemos procurar que los alumnos puedan crear abstracciones que les permitan poder resolver futuros problemas similares con autonomía. Realizar una sistematización de la práctica de la traducción instrumental o utilitaria, a través de una estrategia didáctica, le permitirá al alumno ser mucho más consciente de los pasos que ha de seguir para llevar a cabo un desarrollo correcto del proceso traductor. Esta propuesta no se centra tanto en la traducción realizada, sino en la comprensión de qué es lo que ocurre cuando elaboramos un texto a partir de la traducción.

El desafío entonces es encontrar diversidad de estrategias y un modelo/metodología de corrección de traducción en clase para que el alumno desarrolle un mecanismo y realice inferencias, para que pueda estudiar de sus notas y traducciones corregidas, como lo hace habitualmente, pero que esta vez sus apuntes le permitan aprehender los conceptos, las reglas, las sugerencias estilísticas, entre otros aspectos, más allá de una traducción en particular, para que logre realizar una abstracción metodológica y hacer deducciones más acertadas sobre la práctica traductora que puedan aplicarse en situaciones



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

comparables y que vayan más allá de la traducción que trabajamos y/o corregimos en clase. Como ya se mencionó, creemos que ese conocimiento o esa experiencia es lo que le servirá para resolver problemas de traducción similares en el futuro.

Esta sistematización de la práctica, este proceso de objetivación tanto de los desafíos que plantea la traducción como de los criterios de resolución de problemas es un proceso crítico y reflexivo que le permite al alumno aprender sobre la base de la construcción del propio hacer, es un enfoque que favorece la reflexión sobre su acción, sobre su práctica. La sistematización de la práctica se caracteriza esencialmente por ser un conocimiento que permite ir más allá de lo inmediato a través de la guía de determinados principios teóricos que brindan racionalidad a aquello que estamos haciendo. Es un modo de objetivar el conocimiento sobre la base de los datos que aporta el fenómeno observado. Concebida de este modo, la sistematización se sitúa en un camino intermedio entre el estudio de los distintos aspectos teóricos (la normativa, los procedimientos de traducción, los aspectos estilísticos, entre otros) y la traducción que se realiza en el contexto de una clase.

La sistematización permite tender un “puente cognitivo”, tomando la metáfora de Ausubel, Méndez (2005: 93), implica tomar la práctica como fuente de teoría para confrontarla en la próxima traducción que realizaremos. Es un continuo en el cual la práctica comienza a estar al servicio de la teoría, y es esa teoría la que podremos utilizar y constatar en futuras prácticas. Creemos que esto le permitirá al futuro traductor desarrollar su pensamiento crítico y crear una estructura analítica que lo capacite/entrene para la evaluación de su propia traducción y evitar “el tanteo mental”. Buscamos sistematizar las operaciones más abstractas que han de integrarse a la práctica de la traducción para evitar caer en la tentación de recurrir a la anécdota y/o proporcionar soluciones *ad hoc*.

Proponemos un modelo de análisis de traducciones que corregimos en clase, por ejemplo, que nos permita mostrarles a los alumnos lo que operativamente y naturalmente, y casi automáticamente, realizamos los traductores diplomados y con experiencia cuando emprendemos un trabajo de traducción. Los alumnos podrán, a partir de la experiencia propuesta, vincular y comprobar las nuevas situaciones con aquello que ya saben.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

La propuesta metodológica que aquí se presenta intenta recoger algunas nociones del concepto de aprendizaje significativo con la que trabajó Ausubel. Según este autor, el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen.

Esta propuesta nos ayudará a lograr que el alumno aprenda de lo hecho y que comprenda cabalmente aquello que ha realizado con aciertos y errores para luego generar un proceso de transferencia, es decir, lograr la construcción de ciertos saberes partiendo de los aprendizajes encontrados.

Pasaremos a desarrollar las ideas propuestas para una clase práctica de traducción, que se asemeja a la dinámica de un taller de traducción. Concebimos, en este contexto, la tarea de traducción como una unidad de trabajo en el aula que sea representativa de la práctica traductora, cuya intencionalidad es el aprendizaje del proceso de la traducción. El traductor diplomado no traduce palabras ni oraciones aisladas, sino textos reales dirigidos a un público determinado. Si bien la traducción oracional puede resultar de utilidad para ciertos objetivos de enseñanza, deseamos poder resolver problemas frecuentes de reexpresión. Siempre que sea posible, procuraremos trabajar con una traducción que esté claramente contextualizada.

Así, haremos el intento de ponernos en la piel del autor del original, pensar en el destinatario, buscar espontaneidad en la lengua de llegada, realizar paráfrasis, redactar, desconfiar ante las palabras y estructuras, evitar palabras cercanas a las del original y evitar el mismo orden de palabras que plantea el texto de origen, seguir la lógica del texto, evitar mantener todo el tiempo las correspondencias preexistentes (Deslisle, 2006). Estos aspectos deben ser explicitados en cada instancia de debate y corrección de los trabajos prácticos asignados. Hemos constatado que nunca es suficiente con una sola explicación. Debemos saber que, como profesores, tendremos que explicar los temas una y otra vez y, siempre, de manera distinta.

Con estos objetivos en mente, le proponemos a los alumnos que realice sus traducciones en *Word*, que dejen, como es habitual, un interlineado lo suficientemente amplio y, además, les sugerimos que dejen márgenes amplios a la izquierda del texto traducido.

Cada vez que emprendemos la tarea de la corrección de una traducción, les explicamos que, en esos márgenes, deberán realizar las anotaciones sobre su traducción (al



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

principio, guiadas por el profesor) y que deberán consignar la razón, el principio, la regla por la cual han realizado algún tipo de cambio en su traducción.

Como es habitual, durante el proceso de corrección de un trabajo de traducción, cada participante aporta sus propias versiones y/o ideas y plantea dudas, mientras el docente actúa como guía del grupo y del debate, incentivando a los alumnos a que, por sí mismos, lleguen a una solución aceptable mediante el debate. Asimismo, el profesor va explicando/argumentando las razones por las cuales una traducción es más exacta o precisa que otra. Nosotros debemos explicar y pedir que anoten la razón por la cual se ha corregido o modificado la versión original.

Debe quedar muy en claro que no alcanza con que el alumno corrija y tache sobre lo que escribió para transcribir una versión dictada por otro alumno o elaborada en conjunto en la clase porque, en ese caso, los estaríamos motivando a continuar con una práctica intuitiva. Buscamos ahora no solo que detecte y corrija los errores, sino que identifique, reconozca y pueda ponerle nombre a todas las anotaciones que consigne sobre el margen izquierdo de su traducción. Esto permite que el alumno reflexione y capte el proceso de la traducción y el funcionamiento de su propia lengua, a la vez que aprende a justificar los errores y fundamentar las soluciones elegidas. A partir de esta práctica, podrá objetivar aquello que es del orden de lo abstracto.

Poder realizar estas anotaciones en cada traducción contribuye a desarrollar un mayor grado de abstracción y formalización. Al hacerlo, también ampliará su poder explicativo. Es importante que el futuro traductor adopte una actitud reflexiva frente al texto, que pueda realizar inferencias y desarrollar un “espíritu crítico” que le permita fundamentar los aciertos y los errores planteados en cada una de las traducciones realizadas y así lograr mayor independencia y autonomía.

Esto le dará la posibilidad de ordenar y clasificar los fenómenos estudiados en categorías más abstractas, más rigurosas y más refinadas. Queremos que elabore una teoría sobre cada error o versión pasible de mejora, que pueda construir una reproducción conceptual de ese error que le permita explicar cabalmente el fundamento de la sugerencia o anotación al margen. Esto lo obliga a poner en juego todo lo que ha aprendido hasta el momento, tanto sobre la teoría de la traducción como sobre el proceso mismo de la traducción.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Así el alumno siempre debería ser capaz de poder explicar o justificar sus decisiones a la hora de resolver un problema de traducción o plantear posibles soluciones, esto lo alejará de las decisiones tomadas intuitivamente. A medida que el conocimiento experto avanza, aumenta la habilidad para reconocer rasgos discursivos y elegir la estrategia apropiada que, cada vez, estará más internalizada y será más fácil de recuperar, y dejará de traducir desde la intuición que, como ya mencionamos, es lo que queremos evitar.

En este proceso, se va desarrollando una estructuración de conocimientos declarativos y operativos que le permite al alumno mayor flexibilidad y adaptabilidad para ajustarse a situaciones cambiantes que exigen habilidades diferentes. Asimismo, al realizar una abstracción sobre su trabajo, podrá inferir y aplicarlo en situaciones comparables, es decir, podrá resolver problemas de traducción similares en el futuro.

Ahora bien, es sabido que, para poder reflexionar, realizar anotaciones, fundamentar aciertos o desaciertos, debemos poder “nombrar”; poner nombres a cuestiones abstractas con la mayor exactitud posible es un modo para lo que es nuevo o confuso para el alumno sobre sentido. Es lo que permite crear una vía de acceso hacia aquello que es del orden de lo desconocido o nuevo.

En ocasiones, los profesores de traducción sentimos que, en esta primera etapa, incursionar en aspectos muy teóricos va a desmotivar a los alumnos. Consideramos, sin embargo, que es importante que, desde el primer momento, vayan tomando conciencia de que traducir no es una tarea mecánica de traslación, sino que es un saber que requiere el manejo de nociones teóricas que hay que conocer y aprehender para mejorar la habilidad traductora.

Asimismo, poder presentar la teoría de la traducción a través de la práctica cotidiana desde la primera clase les permite a los alumnos visualizar las operaciones mentales que realizamos los traductores con experiencia; y esto, sin duda, es un elemento muy motivador para ellos.

Aunque nos parezca una obviedad, no lo es. Los conocimientos procedimentales son muy difíciles de verbalizar y se adquieren a través de la práctica y de la ejercitación (Pozo y Postigo, 1993:49. Citado en Hurtado Halbir, 2013: 380). Para el alumno de cursos de iniciación a la traducción, hay un gran número de conceptos, términos, y definiciones que desconoce. Y verdaderamente le resulta muy difícil incorporarlos a su repertorio. Poder encontrar el nombre para argumentar una posible modificación, en



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

virtud de reglas gramaticales, de elecciones lexicales, etc., le permite ubicarlo en el espacio y en el tiempo; y esto es, creemos, clave para iniciar el verdadero proceso de aprendizaje y adquisición, en este caso, del proceso de traducción.

Vamos a notar que en las primeras clases los alumnos se presentan reacios a realizar las anotaciones. Creemos que esto sucede porque están confundidos por la terminología o simplemente porque no están acostumbrados o no entienden, en un principio, cómo realizarlo. Debemos tener en cuenta que muchos estudiantes tardan en entender la importancia de la corrección.

Por lo tanto, como, en una primera etapa, esto les resultará muy dificultoso, es imperioso que les expliquemos claramente qué tipo de notas deben realizar en esos márgenes. Es conveniente que, en las primeras clases, escribamos sobre la pizarra nosotros mismos las observaciones y/o anotaciones que deberían ellos realizar para que estas sirvan de modelo. Al mismo tiempo, podemos pedir algún trabajo de los alumnos, corregirlo, realizar nosotros las observaciones y/o anotaciones y las reglas que debió haber puesto en práctica y entregarla a todo el curso para que sirva de modelo.

Este trabajo lo comenzaremos a realizar en la segunda o tercera clase cuando ya les hayamos explicado algunas nociones básicas que deben comprender antes de comenzar a traducir.

## 5. Anotaciones

A continuación, veremos algunos de los aspectos que les presentamos a los alumnos para comenzar a sistematizar la práctica. Estos contenidos los aislaremos con fines pedagógicos y los vamos presentando paulatinamente en clase y a través de la bibliografía específica. No son los únicos, podemos recurrir a todos los elementos teóricos a nuestro alcance para poder arrojar luz sobre lo que hacemos los traductores cuando traducimos. Estamos convencidos de que esto les permitirá adquirir la habilidad explicativa y desarrollar la autonomía que deseamos. Esto resulta ser muy motivador a partir de la cuarta o quinta clase porque hemos notado que los estudiantes comienzan a encontrar su propia satisfacción al poder comprender qué es lo que sucede cuando están traduciendo.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

### 5.1. Planos textuales

Las primeras nociones que les explicaremos a los alumnos tienen que ver con los distintos planos que entran en juego en la lectura y posterior traducción. Es importante que sepan que todos ellos se entretajan e interactúan permanentemente. Los planos básicos que les presentamos son los siguientes:

1. la ortografía;
2. la puntuación;
3. el plano sintáctico (la gramática) (el texto debe tener una sintaxis rigurosa, obedecer a las reglas de la gramática, la ortografía y la puntuación);
4. el plano léxico (precisión léxica, falta de riqueza expresiva) congruencia semántica; pleonasmos; polisemias de base latina);
5. el plano morfológico;
6. el plano estilístico (idiomático, estilo pesado, poco claro, la naturalidad, cambios de estilos injustificados);
7. la coherencia y la cohesión (errores textuales y lingüísticos) (texto incoherente, no lógico, mal uso de los elementos referenciales o deícticos, cohesión temporal confusa, mala construcción de las frases);
8. aspectos pragmáticos (el emisor, la intención, el receptor, el lugar, el tiempo, el motivo, el medio, la función textual, la interpretación del encargo, no adaptación del texto traducido a la función o a la situación de comunicación, no respeto a las normas y convenciones del género, estilo, registro);
9. intertextualidad (todos los textos están de una u otra forma relacionados con otros textos).

Como hemos señalado, en las primeras clases, debemos dejar bien en claro qué significa cada plano, realizar un recorte a los efectos didácticos y asegurarnos de que reconozcan las diferencias entre ellos a través de ejercitación diseñada a tales efectos. Es importante que luego comprendan que no son compartimentos estancos, ya que estos planos se relacionan entre sí de un modo dinámico, y que la comisión de un error en uno de estos niveles puede tener consecuencias sobre los otros.

A partir del análisis de estos planos, esperamos que los alumnos adquieran una competencia que les permita tener un cimiento sólido para elaborar un texto a partir de



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

otro; deberíamos siempre poder especificar de qué tipo de plano estamos hablando cuando se presenta una sugerencia en clase o una modificación a un texto.

A continuación, veremos un modelo de lo que proponemos. Estas son las anotaciones que realizan los alumnos. Como se mencionó, en una primera instancia, nosotros deberemos guiarlos.

<p>En mi artículo, <u>*argumenté</u> que los profesores universitarios no deberían sentirse responsables de curar los males del mundo, pero sí de ** <u>hacer</u> el trabajo para el que ***<u>fueron entrenados</u> y para que se les paga –hacer el trabajo de <u>introducir</u> a los alumnos a las áreas de conocimiento que no conocían, y segundo ***<u>equipar</u> esos mismos estudiantes con las habilidades analíticas que les permitirán analizar y evaluar los materiales que se les piden que lean. ****<u>Además señalé</u> que en el momento en que un <u>instructor</u> trata de explicar por demás, él o ella ha sobrepasado una línea y se ha aventurado en un territorio que pertenece a otra iniciativa.</p>	<p>*Plano léxico: no es necesario calcar el verbo.  *Error de traducción: interferencia léxica.  Convenciones del género: exponer, sostener, presentar el argumento, entre otros.  *Plano gramatical: Simple Past (EN) – (SP) dos opciones: expuse o exponía. Elección determinada por el contexto. Prestar atención en el futuro.  **Plano léxico: precisión. Evitar verbos comodín, por ejemplo, llevar a cabo.  ***Plano gramatical: voz pasiva, evitar.  ***Plano léxico: entrenar (calco) capacitar. Evitar los calcos, buscar sinónimos. Prestar atención al plano pragmático.  ****Uso de la coma (puntuación): coma después de “además”. Repasar bibliografía. Revisar en DRAE.</p>
--	---

Texto Fuente:

*In my article, I argued that and university teachers should not take it upon themselves to cure the ills of the world, but should instead do the job they are trained and paid to do — the job, first, of introducing students to areas of knowledge they were not acquainted with before, and second, of equipping those same students with the analytic skills that will enable them to assess and evaluate the materials they are asked to read.*



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*I made the further point that the moment an instructor tries to do something more, he or she has crossed a line and ventured into territory that belongs to some other enterprise.*

*The Economist*

Si analizamos el ejemplo, vemos que la traducción tiene varias observaciones relativas al plano léxico. Esto también nos permite realizar un diagnóstico de las dificultades del alumno.

## 5.2. Errores de lengua y errores de traducción

Otro de los aspectos en los que trabajaremos es en presentarles los distintos tipos de errores que cometemos cuando traducimos. Es importante que conozcan los nombres técnicos, como dijimos anteriormente, esto les ayudará a reconocerlos con mayor facilidad. Adoptaremos la definición de Hurtado Albir (2013:290) cuando señala: “Podemos definir el error de traducción como una equivalencia inadecuada para la tarea traductora encomendada”. Los errores de traducción, agrega, se determinan por criterios textuales, contextuales y funcionales.

Existen muchas clasificaciones del error de traducción, el profesional puede adoptar la que mejor resulte para cada situación, en este trabajo tomaremos las categorías establecidas por Delisle (1993).

- Errores de lengua: es un error en la traducción relacionado con el desconocimiento de la lengua de llegada. Estos son el solecismo (error de lengua, error sintáctico – construir o emplear una frase sintáctica incorrecta); barbarismo (error morfológico, uso impropio, error semántico; ambigüedad; formulación incomprensible; la repetición excesiva; zeugma; el error deliberado; el error no deliberado (equivoco); el pleonismo.
- Errores de la traducción: es un error que figura en el texto de llegada que se produce porque ha habido una interpretación errónea de un párrafo del texto de partida y que produce un falso sentido, un contrasentido o un sinsentido en la traducción. Ellos son la adición; el anglicismo; el falso amigo; falso sentido, el contrasentido o sinsentido; hipertraducción; sobretraducción; subtraducción; interferencia de naturaleza morfológica, léxica, sintáctica, estilística, tipográfica; adición; omisión; paráfrasis



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

(puede consistir en adiciones o en el empleo abusivo de circunloquios y perífrasis que entorpecen la redacción del texto de llegada); pérdida.

Así como sucede con los planos textuales, es importante tener en cuenta que muchas veces las fronteras entre estas categorías no son muy claras para los alumnos. Por lo tanto, es aconsejable que tomemos los más representativos para que sirvan de punto de referencia para dar cuenta de los errores cometidos en el proceso traductor.

Como ha quedado dicho, es importante que podamos ponerles nombre a todos los errores para comprender su naturaleza, para saber de dónde proceden y así establecer una estrategia para no volver a cometerlos. Creemos que esto les permitirá a los estudiantes realizar una autoevaluación y emprender el proceso de sistematización de la práctica.

En clase, al principio, podremos diseñar actividades de traducción que nos permitan concentrarnos en solo un tipo de error. Hurtado Halbir (2013:297) sugiere: “En un contexto didáctico, la importancia de los errores dependerá siempre de la finalidad de la traducción”. Nuestro objetivo sería que el alumno pueda contar con todas las explicaciones que tenga al alcance para juzgar su traducción, argumentar las decisiones que ha realizado y “defenderla” frente al curso.

### 5.3. Procedimientos de traducción

Creemos que el análisis de los procedimientos de traducción, concebidos como mecanismos que ayudan a resolver deficiencias o problemas específicos, puede ser de utilidad para sistematizar y explicar algunas de las decisiones que tomamos. En este sentido coincidimos con García Yebra (1986:18) cuando destaca la importancia de la teoría en nuestra profesión:

El dominio de la teoría nos permite conocer la causa de lo que se está haciendo, sin ella, hacemos sin saber bien el porqué, tal vez por impulso natural, por costumbre. Los conocedores de la teoría son más sabios por su dominio de la teoría y su conocimiento de las causas.

En este trabajo adoptaremos los procedimientos de traducción enumerados por Vinay y Darbelnet (1977) con el fin de observar y sistematizar muchas de las decisiones que es necesario tomar a la hora de realizar una traducción para dotarla de coherencia, cohesión y naturalidad. Otros autores han agregado o desglosado procedimientos. El profesor puede adoptar la clasificación que mejor se preste para cumplir sus objetivos.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Creemos que el análisis de estos procedimientos es pertinente ya que son de gran utilidad para explicar aquello que hemos realizado cuando se aplican a oraciones y unidades lingüísticas más pequeñas (Newmark,1995:117).

El análisis de los procedimientos de traducción permite someter cada elemento del texto original a un examen contrastivo y decidir si es conveniente o no realizar una traducción literal, aplicar las técnicas de transposición o modulación o realizar las adaptaciones necesarias para resolver los problemas que se van presentando y poder reproducir la integridad del original, añadiendo información adicional, pero sin sustraer nada que constituya la esencia del texto. Los procedimientos permiten realizar una comparación en un plano más abstracto, y esto es un paso importante para poner de manifiesto los rasgos que separan los distintos sistemas lingüísticos (López Guix, 2003:236).

1. préstamo;
2. calco;
3. traducción literal;
4. transposición;
5. modulación;
6. equivalencia;
7. adaptación;
8. expansión;
9. reducción;
10. compensación.

#### 5.4. La coherencia

La coherencia puede entenderse como un entramado de un texto donde se establecen relaciones de significado que lo organizan aportando así un continuo de sentido, esto garantiza la “conectividad conceptual” (Hatim y Mason 1995:247).

Para que un texto sea coherente es necesario que intervenga la habilidad del lector para poder detectar esas relaciones semánticas que le dan continuidad de sentido. Es, de algún modo, la interacción entre el contenido de un texto y el propio conocimiento del receptor y su propia experiencia del mundo con su bagaje cultural e intelectual. De este modo, la coherencia tiene mucho que ver con la expectativa del lector, así como con sus conocimientos y experiencia.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Nuestros alumnos deben saber esto desde el principio, con nombre y apellido, deben ser conscientes de que los lectores van a contar con un conocimiento determinado y van a tener ciertas expectativas en relación con el texto que van a leer; estas expectativas tendrán que ver con el contenido, con la organización del mundo, con la organización de la lengua, con las convenciones del género. Deberán, invariablemente, aportar coherencia a un texto e impedir la aparición de “implicaturas” no deseadas.

Para esto, es importante transmitirles la noción de la “intervención” y el grado de variación que deberán manejar. Sabemos que depende de la habilidad del traductor evaluar el conocimiento y las expectativas del receptor. Es muy estimulante para los alumnos comprender esto desde el primer momento.

Cuanto mayor sea el conocimiento del destinatario, menor será la intervención del traductor. El traductor deberá ser cauteloso para no explicar demasiado. El desafío principal está relacionado con la habilidad para evaluar el alcance del conocimiento y las suposiciones sobre diversos aspectos del mundo de los lectores de llegada, así como lograr un equilibrio razonable entre responder a sus expectativas y mantener su interés en la comunicación, ofreciéndoles percepciones nuevas y alternativas.

### 5.5. La cohesión

Para que exista coherencia, los elementos del texto deben estar relacionados entre sí y conformar entre ellos una idea única y unitaria. Desde el punto de vista formal, la coherencia se basa en el funcionamiento de una serie de recursos para constituir relaciones entre los elementos de un texto. Estos recursos son los elementos de cohesión.

La cohesión es una propiedad textual mediante la cual los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde el punto de vista léxico y gramatical. Por lo tanto, diremos que existe cohesión en un texto cuando los enunciados sucesivos aparecen debidamente trabados por conectores morfosintácticos y léxico-semánticos, e incluso fónicos.

Un buen traductor se asegurará de que el texto de llegada muestre un nivel suficiente de cohesión por sí mismo. Esto le llevará a introducir cambios sutiles en el texto y, a veces, cambios considerables, evitando siempre el caso extremo de producir una serie inconexa de unidades que no serían cadenas léxicas reconocibles y con sentido para el receptor.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Los recursos de cohesión son: referencia; sustitución; elipsis; los conectores; repetición por recurrencia; signos de puntuación. El tema es muy amplio y vasto, excede el alcance de este trabajo. Sin embargo, diremos que es importante que los estudiantes conozcan muy bien todos estos recursos y que sepan que pueden alterar las referencias, por ejemplo, para optimizar la efectividad en la transmisión de la comunicación; que es posible activar el mismo significado usando una expresión distinta (en el caso de la sinonimia, por ejemplo); que las redes léxicas son un estupendo mecanismo cohesionador de un texto y que importa un alto nivel de creatividad por parte del traductor.

Debemos enseñarles a rastrear la red de relaciones del texto ya que casi nunca es posible reproducir las mismas redes de cohesión léxica en la lengua de llegada para que sean idénticas a las del texto original.

Cuando el texto juega con una expresión idiomática para crear una metáfora extendida, por ejemplo, o cuando no existen equivalentes directos para todos los términos, cuando las estructuras gramaticales son muy diferentes entre las dos lenguas, el traductor utilizará hiperónimos, paráfrasis, préstamos, añadirá o borrará información.

Buscamos con esto, acostumbrar al alumno a leer con ojos de traductor desde el primer momento, a desarrollar determinadas habilidades como la comprensión lectora o sensibilizarlo frente a ciertas cuestiones para que pueda llevar a cabo la actividad profesional con una mayor preparación. Además de los planos, de los tipos de errores, de los procedimientos de traducción, hay muchos otros temas que podemos abordar.

Como hemos mencionado, el aprendizaje significativo entraña que los nuevos aprendizajes conecten con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado. Y esto hace que los conocimientos sean más estables y completos.

A medida que vamos avanzando, las correcciones y anotaciones se van ampliando y se van haciendo más complejas.

<p><u>*Con 50 millones de niños que deben regresar a clase</u>, los distritos de todo el país siguen realizando un gran esfuerzo para cubrir las vacantes de los cargos de <u>profesores y les</u> está resultando difícil</p>	<p>*Error de traducción: interferencia de naturaleza sintáctica. No comenzar las oraciones con “CON”. Estructura frecuente en inglés. Análisis contrastivo.</p>
--	---



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<p>encontrar <b>**solicitantes</b> calificados para cubrir los cargos de <b>***áreas</b> vitales como Matemáticas y Ciencia. Esta escasez <u>persistirá y**** la</u> reforma educativa seguirá retrasada hasta que los estados y el gobierno federal comiencen a prestar más atención a <b>*****cómo</b> los maestros <b>*****son</b> <u>capacitados, contratados y asignados.</u></p>	<p><b>*Cohesión:</b> uso de conectores para evitar oración extensa. Asimismo, /además. Usar coma después de estos conector.</p> <p><b>**Plano léxico.</b> Interferencia léxica (error de traducción). “Aspirante”, por ejemplo. Prestar atención al plano pragmático.</p> <p>es.</p> <p><b>***Cohesión:</b> asignaturas. Usar hiperónimo que sea más preciso en español. Procedimiento de traducción: no usar calcos. Analizar el entramado del texto.</p> <p><b>****Uso de la coma.</b> Plano de la puntuación. Recordar: una coma antes de “y” cuando cambia sujeto.</p> <p><b>*****Sugerencia estilística:</b> cómo: al modo en que, (sugerencia de traducción). Prestar atención cuando aparezcan <i>-WH words</i> en el texto.</p> <p><b>*****Procedimiento de traducción.</b> Modulación: voz pasiva y/o transposición: cambio de categoría gramatical (capacitación, contratación, etc.). Error de traducción: interferencia sintáctica/gramatical.</p>
--	--

Texto fuente

*With 50 million children set to return to school, districts all over the country are still scrambling to fill teaching positions and are having an*



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*especially difficult time finding qualified applicants to fill shortages in vital areas like math and science. These shortages will persist and the education reform effort will continue to lag until states and the federal government start paying much more attention to how teachers are trained, hired and assigned.*

*The Economist*

## 6. Los textos, nuestros aliados - Criterio de selección

Cuando dictamos un curso de traducción general, deseamos evitar que el alumno se vea expuesto a una variedad de textos desordenados y aislados. Sabemos que debe haber una sucesión razonable, en cuanto al nivel de complejidad, es decir, con cierta progresión didáctica en términos del grado de dificultad.

Los textos que utilizamos en las primeras clases son textos de carácter informativo-divulgativo que, por lo general, no están marcados por los lenguajes de especialidad. Este tipo de textos tiene la ventaja de limitar los problemas de traducción a los que exponemos a nuestros alumnos (Albir, 1996:31). Son, en cierto modo, textos que nos permiten mostrar estabilidad al principio. Luego de algunas clases, además de seguir trabajando con textos generales, trabajaremos con textos pragmáticos de mayor dificultad (Delisle, 1984). Esta clasificación comprende textos más especializados, científicos, técnicos; textos en lengua de especialidad, entre otros. Son, por lo general, textos cuyo objetivo central es transmitir información y donde no prevalece el aspecto estético (Delisle, 1984: 22).

La designación “textos pragmáticos”, acuñada por Delisle, nos permite adoptar un criterio amplio, simple y práctico para referirnos a los textos cuyo objetivo esencial es transmitir información sin que exista una búsqueda estética dominante por parte de los autores. Es importante señalar que, si bien este tipo de textos es más especializado, el énfasis no estará puesto en la terminología, por ejemplo, sino en la resolución de problemas de traducción más generales Albir (1996:31).

Podemos ver la selección de textos como un recorrido que nos permita encontrar desafíos de traducción; así, la utilización de un texto “especializado” es una excusa para



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

plantear un problema de traducción de índole general y enseñar a resolverlo; las cuestiones propias de la traducción especializada se verán después en las asignaturas específicas creadas a tal efecto.

Vale la pena destacar que los textos que no corresponden al género de la literatura también despliegan recursos creativos y retóricos muy propios de los textos literarios, en todos subsiste una mayor o menor carga estilística, en este sentido coincidimos con Hatim y Mason (1990:2):

*If creative use of language is taken to be one of the criteria for recognition of the former [literature], it can be shown that many non-literary texts display the same creative devices, used to the same ends, as in what is recognised as belonging to the category 'literature'.*

Por lo tanto, deberemos estar alertas a la aparición de los recursos retóricos como la metáfora, el símil, la imagen, el oxímoron, el paralelismo, la interrogación retórica, entre otros, para poder introducir algunos primeros aspectos sobre la equivalencia de sentido, por ejemplo.

No es lo mismo, naturalmente, traducir un texto técnico que uno literario; no es lo mismo un informe ambiental que un texto jurídico; la lista es infinita. Por lo tanto, es importante comenzar a trabajar con estos matices desde el primer curso de traducción para que el estudiante comience a diferenciar las distintas tipologías textuales con sus correspondientes estructuras, fórmulas y convenciones, progresión temática, entre otros aspectos.

Trabajar una importante variedad de tipos textuales (artículos periodísticos, correspondencia general, folletos informativos, documentación turística, informes y documentos oficiales sobre contaminación, salud, migración, entre otros) nos permite generar un contexto amplio donde el alumno puede aplicar los principios que rigen la traducción que vamos exponiendo en clase y el método de trabajo que proponemos aquí.

Como ya expresamos, es importante que la ejercitación, los materiales y los textos que elegimos para traducir mantengan una secuencia lógica en términos del grado de dificultad y la gradación de su especialización, de los temas tratados en clase, de los aspectos normativos que se han visto, del género textual, para citar algunos, y que les expliquemos a los alumnos cuál ha sido la lógica de la selección. Es de suma



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

importancia que el alumno comprenda y constata esa lógica en relación con la elección del material y los temas tratados. Debemos evitar presentar textos desconectados, elegidos aleatoriamente porque esto, lejos de ayudar, le hace pensar al alumno que traducir es una operación “movida por los hilos del azar” (García López, 2004:11).

## 7. Conclusiones

Creemos que la adquisición de la competencia traductora se logra a través de un permanente proceso de abstracción, conceptualización y sistematización de la tarea, es decir, poder entender la naturaleza del trabajo que se está realizando o el porqué de las correcciones y/u observaciones que se hacen a través de una operación mental determinada para optimizar el proceso de toma de decisiones y, por sobre todo, poder entender de qué modo esa experiencia se recupera para ponerla en práctica en un trabajo práctico o ejercicio a futuro.

No queremos que la clase de traducción quede anclada en la metodología propia de la traducción pedagógica con los métodos tradicionales donde el alumno va ensayando versiones casi a ciegas. Como ya se ha mencionado, la metodología no debería consistir solamente en corregir traducciones basadas solo en la equivalencia lingüística. Buscamos establecer, de manera sostenida, relaciones entre el producto de la traducción y el proceso cognitivo que conduce a ese resultado. Con esta propuesta intentamos acortar la distancia que a veces existe entre las aproximaciones teóricas y empíricas sobre la práctica de la traducción y enlazar la dimensión teórica y práctica.

Como todo proceso de aprendizaje, es dinámico y cíclico. El futuro traductor va asimilando el *feedback* recibido y, por consiguiente, modifica su competencia traductora básica. Por lo tanto, es importante elaborar ejercitación que le permita al alumno estar permanentemente aprendiendo, almacenando, recuperando y reformulando sus supuestos y aplicando el análisis correspondiente en una nueva traducción. Aprender a traducir implica poder activar todo el conjunto de conocimientos y habilidades que poseemos durante todo el proceso traductor y lograr mejorar la competencia traductora. Coincidimos con Deslisle (2006:15) cuando sostiene: “(...) un empirismo excesivo arruina cualquier pedagogía”. La idea que proponemos es que el alumno “aprenda a aprender a traducir”, es decir, que adquiera la autonomía necesaria para poder emprender tareas de traducción y que sea consciente de las decisiones que tome. Para



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ello, debemos poner a disposición de los estudiantes todos los instrumentos a nuestro alcance. Si esto lo hacemos desde las primeras clases, mucho mejor.

Este es un humilde aporte, es necesario que, cada vez más, contemos con mayor investigación que nos ayude a mejorar las propuestas didácticas en el aula de traducción, tomando, tal vez, un enfoque más interdisciplinario, y adoptando las aportaciones del ámbito de la didáctica general.

#### Bibliografía

DESLISLE, Jean y BASTIN, Georges, *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo. Traducción y práctica*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 2006.

GARCÍA LÓPEZ, Rosario, *Guía didáctica de la traducción de textos*, Coruña, Netbiblo, 2004

GARCÍA YEBRA, Valentín, *Teoría y práctica de la traducción*, 2 t., Madrid, Gredos, 1982

GARCÍA YEBRA, Valentín, *Cuadernos de traducción e interpretación*. Barcelona, Gredos, 1986

HATIM, Basil, *Discourse and the Translator*, London, Longman, 1990

HATIM Basil y MASON, Ian, *The Translator as Communicator*. New York, Routledge, 1997

HURTADO ALBIR, Amparo, *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*, Madrid, Cátedra Lingüística, 2013.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

HURTADO ALBIR, Amparo (Ed.), “La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología” en *La enseñanza de la traducción*, Castelló, Publicaciones de la Universitat Jaume, 1996.

LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel y WILKINSON, J., *Manual de traducción*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2003.

MÉNDEZ, Zayra, *Aprendizaje y cognición*, San José de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia, 2005.

NEWMARK, Peter, *Manual de traducción*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

NORD, Christiane ,“El error en la traducción: categorías y evaluación” en Hurtado Albir, A. (ed.) *La enseñanza de la traducción*, Castelló, Publicaciones de la Universitat Jaume, 1996.

TOLOSA, Miguel, *Don de errar: tras los pasos del traductor errante*, Castelló, Publicaciones de la Universitat Jaume, 2013.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## COMPETENCIA TRADUCTORA: INDAGACIÓN EN HABILIDADES PSICOMOTORAS EN LENGUAS VISO-GESTUALES

BORIA,

CABRERA,

CUTRI,

LARRAMENDI ABRACEN y

ROA

A partir de la Declaración de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada por las Naciones Unidas en el año 2006, adoptada por la Argentina en 2008 con rango constitucional, *Ley 26.378*; comprendemos la traducción e interpretación de lenguas de señas - lenguas orales/escritas como parte de las condiciones necesarias para que personas Sordas usuarias de la lengua de señas tengan la posibilidad de ejercer derechos.<sup>1</sup> Tal como propone Famularo el crecimiento de esta labor, más que responder a un proceso técnico responde a un proceso cultural, de visibilización y generación de condiciones para el ejercicio de derechos; que a su vez, va incrementándose proporcionalmente con el aumento de las posibilidades y espacios de inclusión de las personas Sordas usuarias de lenguas de señas.<sup>2</sup> Esta situación socio-histórica, pone en foco la necesidad de formación profesional y específica de traductores e intérpretes de lenguas de señas. El presente trabajo pretende ser una

---

<sup>1</sup> La Federación Mundial de Sordos (WFD) ha dictado como normativa que la palabra Sordo se escriba con mayúscula cuando se hace referencia a las personas como miembros de una comunidad lingüística, es decir, desde el modelo socioantropológico. La Confederación Argentina de Sordos (CAS) adhiere a esta normativa. DE BIN E., María Ignacia MASSONE y Juan Carlos DRUETTA. Evidencias de Subordinación en Lengua de Señas Argentina. En *Lengua de Señas e Interpretación*, Montevideo N° 2. 2011.

<sup>2</sup> FAMULARO, Roxana. *La formación de intérpretes LSU-español-LSU en la TUILSU*. Cuarto Foro de Lenguas, Montevideo: ANEP. 2011.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

contribución en esa línea.<sup>3</sup> Tiene por objetivo ser un aporte para el campo de la traductología y su reciente vinculación con las lenguas de modalidad viso-gestual.

Entendemos la tarea de traducir e interpretar entre lenguas de distinta modalidad como un fenómeno complejo. Por esta razón, nos proponemos indagar desde una perspectiva interdisciplinar, en donde la traductología, la medicina, la didáctica, la lingüística y el entrenamiento físico se unen con el objeto de observar desde distintas aristas esta labor.

Asumimos que al entender a las lenguas de señas en tanto lenguas los fundamentos y herramientas de análisis de la lingüística y la traductología se aplican a ellas de manera, más o menos, directa.<sup>4</sup> Ahora bien, observamos que, al ser lenguas de modalidad viso-gestual tienen una particularidad, y entonces es preciso observar y analizar el área que vincula el campo visual, motor y cinético desde una perspectiva cognitiva: el área psicomotora.

De esta manera, nos proponemos caracterizar a las lenguas de modalidad viso-gestual, describiendo la tarea traductora entre pares de lenguas de diferente modalidad, para así realizar un primer acercamiento al área psicomotora.

### 1. Competencia traductora, una mirada hacia las lenguas de señas

Hoy en día no quedan dudas que la labor de traducción e interpretación entre lenguas de señas y lenguas orales / escritas está a la par de las traducciones e interpretaciones entre pares de lenguas orales y escritas.<sup>5</sup>

En todos los casos, como propone Hurtado habrá un proceso interpretativo y comunicativo de reformulación de un texto, o de enunciados orales o señados, desarrollados en un tiempo y contexto social específico.<sup>6</sup> Así mismo, para que la tarea sea proficiente será preciso el desarrollo de la Competencia Traductora comprendida

---

<sup>3</sup> Este trabajo tiene su origen en la ponencia desarrollada por dos integrantes de la Asociación Civil de Artes y Señas (ADAS) en didTRAD 2018, en la Universidad Autónoma de Barcelona, titulada “Formación de intérpretes de lengua de señas. Una propuesta desde la Competencia Traductora” presentado por Boria y Roa.

<sup>4</sup> Este concepto puede encontrarse en autores tales como PERELMUTTER (2005) What’s sign language? Linguistic Society of America. [https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Sign\\_Language.pdf](https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Sign_Language.pdf) o también SANDLER, Wendy. & LILLO-MARTIN Diane (2006). “Sing Language and Linguistic Universals” Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>5</sup> Para profundizar sobre este tema ver JANZEN, Terry. (Ed.). *Topics in signed language interpreting: Theory and practice* (Vol. 63). John Benjamins Publishing. 2005.

<sup>6</sup> BEEBY, Allison., Laura BERENGER, Amparo HURTADO ALBIR et al.: La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns: revista de traducció*, (6), 39-45. 2001



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

como la *habilidad de saber traducir*. Si bien existen varios modelos que describen el funcionamiento de la Competencia Traductora, en este trabajo nos basamos en la noción propuesta por el grupo PACTE, que entiende a la Competencia Traductora como un “sistema subyacente de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir”.

Concibe a la Competencia Traductora compuesta por componentes declarativos y operativos, formada por un conjunto de *subcompetencias*, en el que existen relaciones, jerarquías y variaciones. Distingue seis subcompetencias que se imbrican para constituir la Competencia Traductora, y se integran en todo acto de traducir- interpretar. Estas son: Subcompetencia Comunicativa/Lingüística en las dos lenguas: conocimiento pragmático, sociolingüístico, textual, gramatical y léxico, Subcompetencia Extralingüística: conocimiento bicultural, enciclopédico y temático, Subcompetencia Profesional e Instrumental: conocimientos y habilidades vinculados al ejercicio de la traducción profesional, Subcompetencia de Transferencia: capacidad de recorrer el proceso de transferencia desde el texto original a la elaboración del texto final, Subcompetencia Estratégica: procedimientos individuales utilizados para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor, Subcompetencia Psicofisiológica: habilidad de aplicación de recursos cognitivos y actitudinales. La interacción y jerarquía de estas subcompetencias varía según: la dirección de la traducción -directa, inversa-, la combinación lingüística, la especialidad -jurídica, literaria, etc., el grado de experiencia del traductor, el contexto de traducción -encargo, tiempo, etc.

Consideramos que una variable que se agrega en los casos de pares de lengua auditivo-oral/escrito - viso-gestual es la *modalidad*. Entendemos de fundamental importancia detenernos sobre los conocimientos, habilidades y aptitudes específicas a tener en cuenta dentro de la traducción / interpretación entre lenguas orales y lenguas de señas. En este trabajo exploraremos este punto desde el área psicomotora.

Una de las características de las lenguas naturales es su traducibilidad, por lo tanto, las lenguas de señas, en tanto lenguas, son pasibles de traducción. La literatura sobre traductología es basta en cuestiones textuales, y en segundo plano, sobre la tarea traductora -interpretativa- entre lenguas orales.<sup>7</sup> Hoy en día, las lenguas de señas abren

---

<sup>7</sup> CHOMSKY, Noam. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Editorial Ariel, 1979.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

un nuevo espacio complejizando la tarea.

“Existe una tradición en los estudios de las lengua de señas de identificar lo que tienen en común con los estudios de las lenguas orales; pero, al mismo tiempo, la necesidad de identificar sus especificidades y explicarlas en el contexto de los estudios lingüísticos (PADDEN, 1988; QUADROS, 2006). Las investigaciones indican varios aspectos lingüísticos comunes entre las lenguas de señas y las lenguas orales. (...) En los últimos años, estamos vivenciando un momento muy rico en el campo de los estudios de las lenguas de señas, pues las investigaciones están indagando lo que hay de diferente en las lenguas de señas que podrá ser una contribución para la lingüística de modo general (QUADROS, 2014). Uno de los aspectos relevantes en los estudios de las lenguas de señas, que consideran peculiar a estas lenguas, es la temática sobre los efectos de modalidad. (QUADROS & SEGALA, 2015).<sup>8</sup> *Traducción propia*.

Siguiendo a Quadros y Segala, entendemos que la traducción e interpretación entre lenguas orales / escritas y lenguas de señas serán interlingüísticas, intersemióticas e *intermodales*.<sup>9</sup> Nos interesa particularmente a los fines de este trabajo la característica de intermodalidad.

Las autoras asumen que en las traducciones e interpretaciones entre lenguas de diferentes modalidades habrá *efectos de modalidad*. Dan cuenta allí del cuerpo presente del/la intérprete, de los diferentes tiempos entre modalidades, las especificidades espaciales de la modalidad viso-gestual, entre otros ejemplos. La traducción e interpretación intermodal es específica del campo de la traductología que involucra lenguas de señas.

Proponemos aquí que para poder realizar una traducción e interpretación intermodal proficiente será necesario que el/la traductor-intérprete desarrolle habilidades

---

<sup>8</sup> “Há uma tradição nos estudos de línguas de sinais de identificar o que há em comum com os estudos das línguas faladas, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de identificar suas especificidades e explicá-las no contexto dos estudos lingüísticos (PADDEN, 1988; QUADROS, 2006). As pesquisas indicam vários aspectos lingüísticos comuns entre as línguas de sinais e as línguas faladas. (...) Nos últimos anos, estamos vivenciando um momento muito rico no campo dos estudos das línguas de sinais, pois as pesquisas estão investigando o que há de diferente nas línguas de sinais que poderá contribuir para a linguística de modo geral (QUADROS, 2014). Um dos aspectos levantados nos estudos das línguas de sinais considerado peculiar a estas línguas é a questão dos efeitos de modalidade.” (Quadros & Segala, 2015)

<sup>9</sup> JAKOBSON, Román. *On linguistic aspects of Translation*. Harvard University Press. Massachusetts. 1959.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

psicomotoras que le permitan, por ejemplo, tener conciencia cinético-espacial y propioceptiva, entre otras, para llevar adelante la labor que las autoras mencionan.

## 2. Lenguas de modalidad viso-gestual

Para abordar este tema, debemos realizar en primer término un acercamiento a las características gramaticales de las lenguas de señas. Las lenguas de señas son lenguas viso-gestuales; son sistemas de comunicación convencionales que surgen espontáneamente en todas las comunidades de personas Sordas. Estas son adquiridas durante la infancia mediante exposición y sin instrucción.

Las lenguas de señas cumplen efectivamente las mismas funciones sociales y mentales que las lenguas orales; y pueden ser incluso simultáneamente interpretadas a y desde una lengua oral en tiempo real. Se trata de lenguas que son expresadas a través de las manos, los gestos faciales y distintas configuraciones posturales del torso y percibidas a través de los ojos. En este sentido se diferencian de las lenguas orales en los canales empleados para su articulación y percepción.<sup>10</sup>

Para poder acercarnos a la configuración estructural de estas lenguas, abordaremos aquí especialmente, dos conceptos: Realización simultánea de morfemas y Gran Iconicidad.<sup>11</sup> A diferencia de las lenguas de modalidad auditivo-oral, en las lenguas de señas se destaca como característica la posibilidad de la realización simultánea de morfemas mediante procesos de incorporación específicos.<sup>1213</sup> Los tipos de estructura simultánea se encuentran universalmente en las lenguas de señas; en general son combinados con

---

<sup>10</sup> BANFI, Cristina. y Gabriela BIANCO. *Cuentos a mano*. Buenos Aires. Asociación Civil de Artes y Señas. 2005

<sup>11</sup> CUXAC, Christian. *La Langue des Signes Française (LSF). Les voies de l'iconicité*. Paris, Ophrys. 2000. CUXAC, Christian y PIZZUTTO, E. Emergencia norma y variaciones en las lenguas de señas: hacia una redención nocional. *En Señas de Identidad*. ICONOSUR. Comunidad Sorda de Uruguay. 2018

<sup>12</sup> MEIR, Irit. 2002. A cross-modality perspective on verb agreement. *Natural Language & Linguistic Theory*, 20(2), 413-450.

<sup>13</sup> Vale mencionar también que autoras argentinas en la actualidad investigan siguiendo ese mismo paradigma. "(VII) Características propias de las lenguas de señas. Al igual que las demás lenguas de señas del mundo, la característica de la Lengua de Señas Argentina de poder amalgamar diferente información en el eje de la simultaneidad hace posible la producción de señas diferentes al mismo tiempo con las dos manos (mano activa y mano débil). Además, por sus particularidades morfológicas, las señas unimanuales pueden producirse como bimanuales para marcar procesos morfológicos como el número. Su morfología también permite marcar dos referentes de segunda persona presentes frente al destinador como un efecto discursivo, indicar dos acciones concurrentes en cada uno de los articuladores de manera simultánea, etc." MASSONE, María Ignacia. y MARTÍNEZ, Rocío. *Curso de Lengua de Señas Argentina*. 2012.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

estructuras secuenciales.

Respecto a la producción y percepción de las lenguas de señas, la mano, uno de los principales elementos articulatorios de las señas, es capaz de articular una amplia gama de configuraciones combinando diferentes selecciones y posiciones de los dedos y orientaciones de las palmas. Estas configuraciones pueden representar visualmente las propiedades de los objetos en el mundo. También tienen la capacidad de moverse generando así un segundo bloque de construcción en las estructuras gramaticales simultáneas resultantes. A su vez, ambas manos pueden articularse independientemente entre sí, creando una estructura en la que cada mano logra articular simultáneamente un elemento significativo diferente.

Sandler y Lillo-Martin señalan también que la simultaneidad contribuye en cuatro niveles estructurales: fonológico, morfológico, sintáctico y discursivo.<sup>14</sup>

Con relación al procesamiento de estas lenguas, se entiende que el espacio y la simultaneidad son dos aspectos del aparato articulatorio-perceptivo. La modalidad viso-gestual es más propicia para la representación icónica de elementos visuales, por tanto la iconicidad o la motivación prevalecen más en las lenguas de señas que en las orales. Además, los principales elementos articulatorios de la lengua de señas, las manos, son grandes y lentos en comparación con los órganos vocales. La velocidad de producción de las lenguas orales es diferente a la de las lenguas de señas.

Estos rasgos manuales, se combinan a su vez con rasgos no manuales gramaticales: realizados por ojos, mejillas, boca, lengua, torso, etc. Los rasgos no manuales son aquellos que se despliegan simultáneamente en el resto del cuerpo. Son pautas gestuales, espaciales y cinestésicas codificadas que también están atravesadas por los mismos parámetros de los rasgos manuales. Los rasgos no manuales involucran la cabeza, el rostro, torso, hombros y determinados movimientos que parten de la postura las piernas con relación a variables espaciales básicas. Es altamente probable que todas las funciones comunicativas, entre otras funciones, dependan de la codificación de los rasgos no manuales.

“... en todas las lenguas de señas investigadas hasta el momento, los

---

<sup>14</sup> Esta temática fue abordada por primera vez desde el campo de la lingüística por STOKOE, William C. (1960) *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of American Deaf*. *Studies in Linguistics*. University of Buffalo Department of Anthropology and Linguistics. Y por KALIMA, Edward, y Ursula BELLUGI, *The signs of language*. Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1979.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

marcadores no manuales también constituyen una parte integral de la gramática en el sentido de que son capaces de distinguir los tipos de oraciones y de dar pistas sobre la estructura de la información. Muchos, si no la mayoría de estos marcadores sintácticos no manuales se originan a partir de gestos comunicativos también utilizados en la población oyente. Ocasionalmente, la expresión no manual se complementa con una seña manual (por ejemplo, una seña negativa o una wh-sign (seña q)); sin embargo, es frecuente que lo no manual sea la única expresión de la característica sintáctica relevante”.<sup>15</sup> *Traducción propia.*

Quien traduce/interpreta deberá conocer estas características de las lenguas de señas. Entendemos que para poder llevarlas a la práctica es preciso entrenar la habilidad psicomotora. Por ejemplo, a nivel sintáctico y discursivo, los clasificadores, que son realizados con una de las manos y generalmente ocupando parte del espacio y del torso, permiten mantener información en segundo plano; mientras que con la otra mano, el resto del espacio y otros movimientos del torso sumado a rasgos no manuales específicos, se completa el desarrollo de la frase.

Para avanzar dentro de la cuestión de la iconicidad, es necesario, abordar el tema desde otra línea de pensamiento, que sostiene que las lenguas de señas provienen todas en su conjunto de la Gran Iconicidad, concepto que centra como fuente de la gramática de las lenguas de señas el universo visual, espacial y cinestésico.

“... estos elementos estaban organizados en macro-estructuras que apuntan a transferir, en el espacio de realización lingüística, el mensaje en lengua de señas por medio de un proceso de iconización que transforma experiencias perceptivo-prácticas, reales o imaginarias. Estas operaciones cognitivas llamadas “transferencia” tienen por corolario lingüístico estructuras repertoriadas con un alto porcentaje de iconicidad. Estas mismas son composicionales y analizables en elementos también

---

<sup>15</sup>“(…) in all sign languages investigated to date, non-manual markers also constitute an integral part of the grammar in that they are capable of distinguishing sentence types and of giving clues about the information structure. Many, if not most of these syntactic non-manual markers originate from communicative gestures also used in the hearing population. Occasionally, the non-manual expression is supplemented by a manual sign (e.g. a negative sign or a wh-sign); frequently, however, the non-manual is the only expression of the relevant syntactic feature.” PFAU, Roland. y Markus STEINBACH, (2006) *Modality-independent and modality-specific aspects of grammaticalization in sign languages*, Linguistics in Potsdam 24, 3-98.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

portadores de sentido -los morfemas- revelando intensa semantización del cuerpo que va más allá de las realizaciones exclusivamente manuales”.<sup>16</sup>

Siguiendo esta línea, la lengua de señas no sólo se aloja y expresa en las manos, sino que habita en un cuerpo semantizado. También observamos que el proceso es visual, cinético, y cognitivo.

### 3. Traducción e interpretación entre lenguas de diferente modalidad

Lograr este grado de detalle, expresividad, especificidad perceptual-motriz para un hablante no nativo será una tarea ardua. Consideramos que sería importante incorporar dentro de la formación de estudiantes de lenguas de señas, incluso en la formación de hablantes nativos para análisis y reflexión sobre la propia lengua, áreas de entrenamiento y estudio que aborden cuestiones psicomotoras.

Es así como se establece que las lenguas de señas poseen las mismas características y niveles de complejidad que las lenguas orales; aunque también se sabe que hay particularidades que atañen solo a esta modalidad: son lenguas visuales y cinéticas, usan tres dimensiones, tienen gran vinculación con la iconicidad y morfológicamente permiten la realización simultánea.

Si bien la modalidad viso-gestual es la forma en que esa lengua se exterioriza materialmente, observamos también que hay efectos específicos en la forma de construcción y organización gramatical de estas lenguas; así como en su organización cognitiva.

Siguiendo ahora a Rodrigues, vinculamos las modalidades de las lenguas con el campo y la tarea de la traducción e interpretación:

“... siguiendo los aspectos históricos, sociales y culturales que pueden intervenir en la interpretación y en la traducción de y hacia las lenguas de señas y considerando la modalidad de la lengua como un elemento diferenciador de los procesos traductológicos, podemos decir que, en lo que se refiere al carácter de la traducción según la modalidad de las lenguas, encontramos: (i) traducción e interpretación intermodal (entre lengua de distintas modalidades – una auditivo-oral y otra viso-gestual); (ii) traducción e interpretación intramodal (entre lenguas de la misma

---

<sup>16</sup> CUXAC, Christian y E. PIZZUTTO, Emergencia norma y variaciones en las lenguas de señas: hacia una redención nocional. En *Señas de Identidad*. ICONOSUR. Comunidad Sorda de Uruguay. 2018



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

modalidad- entre dos lenguas auditivo-orales o entre dos lenguas viso-gestuales).<sup>17</sup> *Traducción propia.*

Este autor propone que la tarea traslativa entre lenguas de diferente modalidad tendrá su especificidad. Formula una implicación teórica dentro de los modelos de esquematización de la Competencia Traductora, agrega una habilidad específica: *Competencia Intermodal*. Allí destaca las habilidades corporales motoras integradas a las propiedades gestuales y espaciales, y, además a las habilidades visuales que involucra este tipo de traducción/interpretación.

Proponemos entonces, que para lograr un producto traducido claro, eficiente y eficaz; así como poseer herramientas para el análisis profundo de las posibles versiones de una traducción, será preciso ejercitar la habilidad psicomotora; considerada desde nuestra perspectiva como específica en la traducción/interpretación de lenguas de diferente modalidad. Por ello, será necesario su abordaje durante el proceso de formación de traductores/intérpretes como parte del desarrollo de la Competencia Traductora.

#### 4. Conocimiento, capacidad y habilidad psicomotora

La habilidad psicomotora se adquiere naturalmente durante la infancia, en la interacción con los individuos y el mundo que nos rodea: objetos, espacio, tiempo, etc. Una vez completado su desarrollo, podrán ejercitarse sus diferentes componentes. Dependiendo del ámbito en que ejerzamos nuestras actividades, requeriremos, por ejemplo, mayor dominio de la motricidad fina, o mayor control sobre nuestra postura. Entendemos así que será preciso desarrollar algunos aspectos específicos dentro de este campo para llevar adelante la tarea traductora/interpretativa cuando se trabaje con lenguas de modalidad viso-gestual.

Abordaremos en primer lugar el aspecto psicomotor, para luego enfocarnos en habilidades específicas que consideramos relevantes a la hora de traducir/interpretar.

---

<sup>17</sup> “...cientos dos aspectos históricos, sociais e culturais que podem interferir na interpretação e na tradução de/para as línguas de sinais e considerando a modalidade de língua como um elemento diferenciador dos processos tradutórios, podemos dizer que, no que se refere ao caráter da tradução segundo a modalidade das línguas, temos: (i) tradução e interpretação intermodal (entre línguas de distintas modalidades – uma vocal-auditiva e outra gestual-visual); (ii) tradução e interpretação intramodal (entre línguas de mesma modalidade – entre duas línguas vocais-auditivas ou entre duas línguas gestuais-visuais).” RODRIGUES, Carlos Henrique. (2018). Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(1), 287-318.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cuando se hace referencia a la capacidad psicomotora, se relacionan dos elementos: lo psíquico y lo motriz. No se ocupa del movimiento humano en sí mismo, sino de la comprensión del movimiento como factor de desarrollo y expresión del individuo con relación a su entorno.

No consideramos la motricidad desde la óptica anátomo-fisiológica, sino desde la integración en acciones que ponen en juego a la totalidad del sujeto, tal cual es, en función de su propia historia, con los otros y los objetos.

Tal como lo proponen Sassano y Bottini al tratar la psicomotricidad, “hablamos de las producciones del sujeto: miradas, sonrisas, llantos, movimientos en tanto gestos, juegos, lenguaje, producciones todas ellas que tienen lugar en el cuerpo, en relación con el otro”.<sup>18</sup> El ejercicio de esta capacidad, mediante un abordaje corporal, a través del movimiento, la postura, la acción y el gesto, pretende lograr el desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades del sujeto en todos sus aspectos: motor, afectivo-emocional, comunicativo-lingüístico e intelectual-cognitivo.

Esto, a nuestro entender, toma una jerarquía particular en el aprendizaje, producción y comprensión, y traducción/interpretación en lenguas de modalidad viso-gestual. La habilidad psicomotora permitirá al sujeto apropiarse de su cuerpo para la relación y la comunicación. Si bien se va adquiriendo a lo largo de la vida, y sobre todo, durante la infancia, es en el campo específico de las lenguas viso-gestuales donde debe ejercitarse. Es importante trabajar tres áreas para el desarrollo de las habilidades psicomotoras:

*Sensorimotricidad:* refiere a la ejercitación de la capacidad sensitiva. La información que aportar al cerebro es de dos tipos: la relativa al propio cuerpo -propiocepción, respiración, entre otros- y la relativa al mundo exterior.

*Perceptomotricidad:* refiere a la ejercitación de la capacidad perceptiva. Organizar la información recibida por los sentidos, e integrarla en esquemas perceptivos que le den sentido. Se deberá tomar conciencia de los componentes del esquema corporal -respiración, equilibrio, tono muscular, orientación del cuerpo, etc.- para que el movimiento esté perfectamente adaptado a la acción, y el ajuste sea lo más automatizado posible. También será importante adquirir y fijar rasgos esenciales de los objetos, y relaciones espaciales y temporales entre ellos. Esta capacidad permitirá

---

<sup>18</sup> SASSANO, Miguel y BOTTINI, Pablo (2010) Apuntes para una historia de la Psicomotricidad. En *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (No. 159.943. 3). Miño y Dávila.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

controlar el movimiento y ajustarlo al fin que se persigue.

*Ideomotricidad*: refiere a la ejercitación de la capacidad representativa y simbólica. El cerebro debe ser capaz de organizar y dirigir los movimientos, sin ayuda de los objetos externos antes percibidos.

Con estas tres áreas debe lograrse que el fin último del cuerpo sea la comunicación, y no el movimiento en sí mismo. Tal como se produce fisiológicamente durante la infancia, los contenidos a trabajar para lograr los objetivos antes mencionados, se desarrollarán en niveles de complejidad creciente.

Como se expuso en el apartado anterior, la modalidad viso-gestual es una característica específica de las lenguas de señas, que posibilita la realización simultánea de morfemas en niveles morfo-sintácticos y comunicacionales; además, son lenguas que involucran el espacio circundante en su gramática. Esta particularidad exige que la enseñanza de estas lenguas como lengua segunda o extranjera, así como la formación de intérpretes y traductores de lengua de señas, tenga en cuenta el desarrollo del conocimiento, la capacidad y habilidad psicomotora. Para cada una de las áreas mencionadas, podrán trabajarse diferentes funciones. A continuación, describimos algunas de ellas y proponemos posibles vinculaciones con la tarea traductora/interpretativa. Con el objeto de realizar aquí una primera muestra de los alcances de esta propuesta, mencionamos formas de entrenamiento y ejercitación.

*Función Tónica*. Es el tono muscular sostenido que prepara para la actividad motora. Es como un estado de “atención” del cuerpo. Esta función es fundamental para el equilibrio, la posición y la postura. Además funciona como mediación en la comunicación no verbal.

Quien traduce e interpreta a la lengua de señas deberá mantener determinados músculos en estado de relajación, mientras que otros mantendrán un tono constante, preparados para el movimiento.

Esta función puede entrenarse mediante ejercicios donde se registre el tono muscular de diferentes partes del cuerpo -cuello, hombros, brazos, piernas, etc. También serán importantes ejercicios de relajación y de movimientos armónicos para evitar tensiones musculares o esfuerzos inapropiados.

*Postura y equilibrio*. La postura se basa en el tono muscular, y el equilibrio en la propiocepción, sensibilidad profunda de músculos y tendones, visión y función vestibular, es decir, el oído. Son fundamentales para mantener las relaciones corporales



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

con el propio cuerpo y con el espacio. Uno de los elementos que permiten garantizar la claridad en la interpretación hacia y desde la lengua de señas es una adecuada ubicación del torso, siendo consciente de su relación con el espacio, ya que formará parte de la gramática y será base de ciertas estrategias de traducción e interpretación. Durante los movimientos del torso y cambios de distribución de peso sobre los miembros inferiores, se deberá mantener un adecuado equilibrio. Por ello, es importante ejercitar el desplazamiento del centro de gravedad, manteniendo el eje postural y adecuar la base de sustentación para sostener el equilibrio. Esto es fundamental para evitar lesiones en columna y contracturas musculares.<sup>19</sup>

*Control respiratorio.* Si bien es un acto automático, se puede regular. Es importante en estados de atención y situaciones de concentración elevadas. Durante la interpretación hacia y desde la lengua de señas, suele contenerse la respiración, generando sensación de falta de aire, fatiga muscular y disminución en la capacidad de atención. Esto se puede evitar realizando ejercicios de respiración, por ejemplo, cambios de ritmo, relajación, coordinación con determinados movimientos; y tomando conciencia de los músculos utilizados durante la misma.

*Esquema corporal.* Es el conocimiento inmediato que tenemos de nuestro cuerpo, tanto en reposo como en movimiento, en relación con sus diferentes partes y con el espacio y objetos que nos rodean. A la hora de traducir e interpretar debemos estar atentos a la posición de las partes del cuerpo. De esta manera se optimizan los movimientos, se logra una utilización puntual del espacio; se realizan con precisión los parámetros que forman señas y frases; se desarrolla conciencia sobre gesticulación y movimientos vacuos. Son importantes ejercicios que ayudan a ser conscientes de la relación del cuerpo y sus partes con el espacio, por ejemplo, trabajando los diferentes niveles del espacio superior, medio e inferior.

*Coordinación motriz.* Es la posibilidad de ejecutar acciones moviendo determinados segmentos del cuerpo e inhibiendo el movimiento de otras partes del mismo.

Cuando la interpretación se realiza de pie, por ejemplo, es preciso evitar movimientos parásitos, innecesarios, que perturben el resultado final; teniendo así un producto interpretativo de mayor precisión. Los ejercicios que ayudan a tomar conciencia de la

---

<sup>19</sup> BERENGUER, Laura. *Enfermedades profesionales del intérprete de lengua de señas*. Trujamania.es. Valencia. 2009.



Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

posición del cuerpo y del estado del tono muscular serán de utilidad para entrenar esta función.

Para cada uno de los contenidos mencionados, será necesario ejercitar todos los sentidos. Uno de los más relevantes a la hora de hacer uso adecuado del cuerpo, es el sentido de la *propiocepción*.<sup>20</sup> Este sentido, informa al sistema nervioso sobre la posición de las diferentes partes del cuerpo y el estado de contracción-relajación de los músculos y tendones. Ayuda a mantener el esquema corporal y da una imagen de la ubicación del cuerpo con respecto al espacio, lo que será fundamental a la hora de dar una respuesta motora adecuada y coordinada. Es de suponer, que para el correcto uso de una lengua de modalidad viso-gestual, será fundamental trabajar específicamente el sistema propioceptivo; además, tendrá consecuencias positivas a la hora de analizar la propia labor.

Observamos así que el conocimiento y entrenamiento de la habilidad psicomotora, será de relevancia para la realización proficiente de la traducción e interpretación donde se involucre la modalidad viso-gestual.

El recorrido aquí realizado da cuenta de que esta habilidad brinda herramientas para el desarrollo de las diferentes subcompetencias mencionadas en el modelo de PACTE. Por ejemplo, con relación a la Subcompetencia Lingüística-Comunicativa, permite entrenar la utilización gramatical de los espacios, la precisión de movimientos, etc.; para el ejercicio de la Subcompetencia Traslativa, se puede citar la utilidad en ámbitos audiovisuales de conocer las posibilidades o límites de movimiento del cuerpo frente a cámara; en referencia a la Subcompetencia Instrumental, entrena al traductor e intérprete en el reconocimiento de la mejor ubicación con respecto a los otros agentes, iluminación, etc. cuando realiza una interpretación de conferencias, determinando a su vez, el espacio apropiado de señado.

---

<sup>20</sup> La propuesta aquí expresada del entrenamiento de la propiocepción, hipotetizamos, no se aplica sólo a la formación del traductor/a sino también puede ser aplicado al estudio de las lenguas de señas como lenguas segundas. En nuestro caso de interés, por ejemplo, será preciso tener conciencia física y espacial para que las señas sean realizadas con movimientos puntuales, es decir, para que no se “salgan” del espacio en el que deben ejecutarse; ya que de no ser así se produce agramaticalidad, cambios de sentidos, etc. Por ejemplo, la frase en español *Juan salta en la cama*, al traducirla a la Lengua de Señas Argentina, requiere precisión con relación a la construcción espacial, dado que es preciso que quien realiza la acción (el agente), en este caso *Juan* esté vinculado espacialmente con *cama* (el locativo), al realizar la acción de *saltar* (verbo). Someramente explicado, el *saltar* debe estar ubicado sobre la *cama*, y no atravesándola, o levitando sobre ella; y *Juan* debe ser proporcional a la *cama*.



*Ponencia presentada en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

## 5. Conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar las especificidades de la tarea traslativa e interpretativa que involucra a lenguas de modalidad viso-gestual. La habilidad psicomotora ha sido un eje de análisis que permitió comenzar a recorrer este campo. En esta oportunidad, fue transitado gracias al estudio y labor interdisciplinaria.

Quadros y Segala proponen que los temas referidos a los efectos de modalidad deben ser parte de la currícula de los traductorados de lengua de señas -lengua orales/escritas. En este mismo sentido, el entrenamiento psicomotor debería ser incorporado, dado que entendemos es útil para el estudio y práctica de técnicas de traducción e interpretación.

La habilidad psicomotora fue aquí explicitada como necesaria para la realización de la tarea traslativa en el marco de las lenguas de modalidad viso-gestual. Hemos observado una posible vinculación de esta habilidad con varias de las subcompetencias propuesta en el modelo de PACTE. A partir de este escrito, creemos esencial continuar con la indagación de esta temática de manera interdisciplinaria, profundizando tanto en la habilidad estudiada, como en la articulación posible con las subcompetencias antes mencionadas.

En el marco coyuntural de estudios incipientes sobre las lenguas de señas y la traducción; el recorrido aquí iniciado ha partido de la habilidad psicomotora como eje del análisis, que abordado desde una perspectiva interdisciplinaria, complejizó el objeto, extendiendo el eje a otras áreas que nutren al campo de la traducción e interpretación. Es así como se abren nuevos espacios para continuar trabajando: i. La vinculación entre el entrenamiento psicomotor y el cuidado psicofísico con la prevención de lesiones. Temática que se articula con las formas de transmisión y entrenamiento psicomotor de profesionales de la traducción e interpretación de lenguas de señas. ii. A partir de este trabajo surgen interrogantes acerca de la posibilidad de vincular el área psicomotora con cuestiones lingüísticas de las lenguas de señas; así también de enseñar las lenguas de señas como lenguas segundas incorporando el área psicomotora como parte de la currícula.