

MIGUEL TOLOSA IGUALADA
& ÁLVARO ECHEVERRI (EDS.)

MONTI 11 (2019)

PORQUE ALGO TIENE QUE CAMBIAR. LA FORMACIÓN
DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES: PRESENTE & FUTURO

BECAUSE SOMETHING SHOULD CHANGE: PRESENT & FUTURE
TRAINING OF TRANSLATORS AND INTERPRETERS

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSITAT JAUME I
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Telèfon: 965 903 480

© d'aquesta edició: Universitat d'Alacant
Universitat Jaume I
Universitat de València

ISSN: 1889-4178
Dipòsit legal: A-257-2009

Composició:
Marten Kwinkelenberg

Impressió i enquadernació:
Kadmos

MonTI está editada por las universidades de Alicante (Departamento de Traducción e Interpretación), Jaume I (Departament de Traducció i Comunicació) y València (Departaments de Filologia Anglesa i Alemanya, de Filologia Francesa i Italiana i de Teoria dels llenguatges i Ciències de la Comunicació).

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información, ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etcétera–, sin el permiso previo de los titulares de la propiedad intelectual.

ÍNDICE

<i>Miguel Tolosa Igualada & Álvaro Echeverri</i> Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Pasado, presente y futuro.....	9
<i>Miguel Tolosa Igualada & Álvaro Echeverri</i> Because something should change. Translator and interpreter training: Past, present and future.....	29
<i>Amparo Hurtado Albir</i> La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas.....	47
<i>Enrique Cerezo Herrero</i> Sistematización de competencias en la enseñanza de la lengua B para traducción e interpretación en el EEES a partir de un modelo de competencia traductora.....	77
<i>Iván Villanueva Jordán & Silvia Calderón Díaz</i> Enseñar a traducir mediante temas de género: adaptación del diseño instruccional de un taller de iniciación a la traducción.....	109
<i>Aline Remael, Pilar Orero, Sharon Black & Anna Jankowska</i> From translators to accessibility managers: How did we get there and how do we train them?.....	131
<i>Nuria Mendoza Domínguez & Anna Matamala</i> Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario	155

<i>Pilar Cid-Leal, María-Carmen Espín-García & Marisa Presas</i> Traducción automática y posesición: Perfiles y competencias en los programas de formación de traductores.....	187
<i>Patrick Martínez</i> La traducción-vigilancia.....	215
<i>Aurora Ruiz Mezcua</i> El triple reto de la interpretación a distancia: Tecnológico, profesional y didáctico	243
<i>Lucila María Pérez Fernández</i> El vídeo análisis: un nuevo enfoque para la didáctica de la interpretación consecutiva	263
Aims / Objetivos / Objectius.....	281

Recibido / Received: 15/11/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:

<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.1>

Para citar este artículo / To cite this article:

Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri. (2019) "Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Pasado, presente y futuro." En: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters*. *MonTI* 11, pp. 9-28.

PORQUE ALGO TIENE QUE CAMBIAR. LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

Miguel Tolosa Igualada

Miguel.tolosa@ua.es
Universidad de Alicante

Álvaro Echeverri

a.echeverri@umontreal.ca
Universidad de Montreal

Resumen

La formación de intérpretes y traductores ha ido experimentando cambios importantes. De las metodologías centradas en el profesor como el "apprenticeship approach", en interpretación o el método de "¿quién lee la siguiente frase?", en traducción se ha ido pasando lentamente a enfoques situados que priorizan procesos cognitivos superiores en situaciones auténticas. Los avances del discurso sobre la pedagogía de la traducción y los progresos logrados en materia de investigación en interpretación han permitido la consolidación de dos comunidades con una fuerte intensidad investigativa. El objetivo de este artículo es presentar una retrospectiva del desarrollo de la formación de intérpretes y de traductores y proponer algunas ideas para adaptar la formación a la forma de aprender de los "nativos digitales".

Abstract

"Because Something Should Change. Translator and Interpreter Training: Past, Present and Future"

The interpreter and translator training has undergone important changes. The methodologies centred on the teacher (i.e. "apprenticeship approach", in interpretation or the method "who takes the next sentence?" in translation) have been slowly moving towards situated approaches which foster higher cognitive processes in the framework of authentic situations. The advances and progress in the pedagogy of translation and

interpreting field have led to the consolidation of two communities with a strong investigative intensity. The aim of this article is to present a retrospective of the development of the training of interpreters and translators and to propose some ideas to adapt the training to the “digital natives” way of learning.

Palabras clave: pedagogía, traducción e interpretación, TIC, (meta)cognición, socio-constructivismo

Keywords: pedagogy, translation and interpreting, ICT, (meta)cognition, social constructivism

1. Introducción

La pedagogía de la traducción y de la interpretación ha ido evolucionando, desde los años 50 del siglo pasado, a medida que la propia disciplina traductológica se ha ido consolidando y ampliando su foco de análisis. Diferentes planteamientos didácticos han ido matizando el proceso de formación de traductores e intérpretes. La didáctica tradicional de la traducción y los estudios contrastivos de mediados del siglo XX dieron paso al enfoque por objetivos de aprendizaje propuesto por Jean Delisle en los años 80. En los años 90, Amparo Hurtado nos propuso su modelo didáctico basado en el enfoque por tareas y, recientemente, planteó un nuevo acercamiento, el enfoque por competencias, para con ello responder eficazmente a las exigencias del EEES. En cuanto a los actores del proceso pedagógico, hemos asistido asimismo a una clara evolución de la relación docente-discente. Las jerarquías de enseñanza tradicional, eminentemente vertical, dieron paso a modelos de enseñanza-aprendizaje en los que el discente, con la orientación del docente, se convirtió en el protagonista y constructor de su propio conocimiento y aprendizaje. Estos modelos cognitivo-conductistas y socioconstructivistas se combinaron con los modelos metacognitivos y tuvieron como resultado la redefinición de los papeles desempeñados por los actores del hecho pedagógico.

Pese a estas importantes evoluciones, hoy resulta necesario reflexionar en torno al yo-aquí-ahora que se da en todo proyecto formativo, especialmente en un mundo que se está transmutando con tanta rapidez. Centrarse únicamente en el presente resulta tremendamente arriesgado desde un punto de vista pedagógico, por lo puntual y estático de tal perspectiva. El formador de traductores e intérpretes debe tener un ojo puesto en el presente, pero el otro tiene que ir escrutando un horizonte que se va dibujando, aunque tal vez resulte todavía apenas perceptible.

En las siguientes líneas, presentamos una panorámica general de la evolución de la pedagogía de la traducción y de la interpretación para entender de dónde venimos, adónde estamos y hacia dónde nos podríamos estar dirigiendo.

2. De la interpretación

El nacimiento de la interpretación como profesión, (casi) como la conocemos hoy, se concreta al finalizar la I Guerra Mundial. En la conferencia de paz de París (1919), se establece la cooficialidad del inglés y del francés y, por ende, se torna imprescindible la presencia de intérpretes que faciliten la comunicación entre los asistentes a la conferencia. Los intérpretes trabajarán en consecutiva, pues las cabinas de interpretación simultánea, en una versión muy primitiva respecto de lo que hoy conocemos, no verían la luz hasta finales de los años 20 (Baigorri 2000). Dicho esto, la consolidación y generalización de la simultánea no se dará hasta la celebración de los Juicios de Núremberg (1945-1946). Los años 1919 y 1945 marcarán, pues, un antes y un después en la vertebración y consolidación profesional de la interpretación de conferencias. Pero no solo eso. Durante aquella primera mitad del siglo XX, se intuye acertadamente la necesidad de formar a intérpretes competentes que sean capaces de lidiar con los retos históricos a los que estaban llamados a enfrentarse. Y precisamente, para poder responder a dichos desafíos, nacieron las primeras escuelas de intérpretes (y traductores) en Europa.¹ Si recordamos los principales hitos históricos que fueron jalonando la primera mitad del siglo XX —la firma del Tratado de paz de Versalles y la creación de la Sociedad de Naciones (1919), los Juicios de Núremberg (1945-1946), la fundación de la ONU (1945), la creación de la CECA (1951), de EURATOM y de la CEE (1957) —, y nos fijamos en los años en los que las primeras escuelas de intérpretes abrieron sus puertas u ofertaron programas de interpretación no es difícil establecer un vínculo causal entre la realidad histórica y la subsiguiente respuesta académico-formativa.

Durante varias décadas, las primeras escuelas de intérpretes nutrieron sus clases de docentes que procedían directamente del mercado profesional (institucional), entre otras cosas, porque así lo exigía la AIIC, Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia, creada en 1953. Excelentes intérpretes, sin duda, pero formadores que, dadas las circunstancias y el momento histórico en el que tuvieron que ejercer su función, difícilmente podían contar con una preparación docente previa sobre la que sustentar su pedagogía. Este es el motivo por el que, durante muchas décadas, aquella primera generación de docentes basó su pedagogía en lo que Franz Pöchhacker (2016) denomina

1. *Institut für Übersetzen und Dolmetschen* (Heidelberg, 1930), ETI (Ginebra, 1941), Universidad estatal pedagógica (Moscú, 1942), Universidad de Viena (1943), Universidad de Graz (1946), Universidad de Innsbruck (1946), Universidad de Germersheim (1947), Universidad de Saarbrücken (1948), *École de hautes études commerciales* (París, 1948), Universidad de Trieste (1954), ESIT e ISIT (París, 1957), ISTI (Bruselas, 1958).

el “apprenticeship approach”, consistente en “aprender imitando al maestro”. Tras la formación de los primeros intérpretes de conferencia a partir de programas específicos (años 40-60), durante los años 60 y 70 del pasado siglo, las traductólogas francesas, en sus inicios intérpretes de conferencia, Danica Seleskovitch y Marianne Lederer proponen su célebre “Teoría del sentido” que aplicarán a la formación de los futuros intérpretes. Al partir de una reflexión previa, la formación se tornará menos intuitiva por lo que a los objetivos se refiere. Sin embargo, la metodología seguirá siendo muy parecida a la de las décadas anteriores: una metodología marcadamente prescriptivista en la que el protagonista será el docente, que es el “detentador del saber”. Así, la relación “maestro-discípulo” seguirá siendo vertical y el discente continuará “imitando al maestro”. Los programas pedagógicos se vertebrarán pensando, en las necesidades del mercado (sobre todo, institucional) de la interpretación. Durante muchas décadas, la propuesta docente de Seleskovitch y Lederer gozará de gran popularidad y su célebre *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, publicada en 1989 y corregida y ampliada en el año 2002, será una de las más influyentes en la historia de la formación de intérpretes de conferencias.

Sin embargo, a partir de los años 80, la pedagogía *sentidista* empezará a recibir duras críticas, sobre todo por su limitado poder explicativo a la hora de abordar el proceso y las destrezas necesarias para llevar a cabo una interpretación y por su acentuado prescriptivismo. Será la época en que investigadores cognitivistas como Daniel Gile, Barbara Moser-Mercer o Sylvie Lambert tratarán de dotar de mayor rigor científico a las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la interpretación, en general, y de su pedagogía, en particular. A tal efecto, partirán del enfoque empírico para proponer modelos explicativos del fenómeno de la interpretación de conferencias. Modelos, como el de los esfuerzos de Gile (1995), que aplicarán a la formación de intérpretes y con los que tratarán de descomponer el proceso (cognitivo) subyacente a la interpretación para con ello trabajar aspectos didácticos fundamentales como son las destrezas interpretativas, las estrategias y las tácticas propias de la interpretación, la gestión de la capacidad de procesamiento o el desarrollo de la pericia en interpretación.

En los años 90, se produce el denominado *social turn* en el ámbito de la interpretación, lo cual conllevará la reafirmación del interés por la interpretación en los servicios públicos por parte de la comunidad científica. Esto tendrá su reflejo sobre la pedagogía misma de la interpretación en tanto en cuanto se tomará conciencia de un hecho que, de manera tal vez más tácita que explícita, el intérprete profesional ya asumía: la interpretación es una actividad “socialmente situada”. Así, en la última década del siglo XX, el estudio y conocimiento

de los entornos de actuación e interacción del intérprete serán tan importantes como los aspectos cognitivos que subyacen a la actividad interpretativa. Una vez implantadas las formaciones y habiéndose incorporado al mercado laboral las primeras hornadas de intérpretes con una formación específica (primera mitad del siglo XX), es el momento de investigar y de reflexionar acerca de lo que se ha hecho en el ámbito, entre otros, de la formación de intérpretes, sobre lo que se está haciendo y sobre aquello que se debería hacer en el futuro para mejorar dichas formaciones (desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad).

Así, durante los años 50 del siglo pasado, se produce el inicio de la investigación en interpretación (de conferencias). Los “investigadores” de aquella época escriben manuales didácticos, sin pretensión científica alguna, basándose en su propia experiencia como intérpretes en activo. A partir de los años 60 y 70, entran en escena especialistas de otras disciplinas que se interesan por el fenómeno de la interpretación y lo investigan “de manera más científica” desde su propio ámbito de estudio. Tenemos así lingüistas, pero sobre todo psicólogos y psicolingüistas que propondrán experimentos, hoy cuestionados dada la metodología empleada, su discutible validez y lo discreto de los resultados obtenidos, con vistas a investigar la actividad interpretativa. Superados aquellos primeros compases de la investigación, llegamos a la época de la fundamentación académica. Surgen así lo que podríamos denominar las “primeras escuelas”, en el sentido científico del término. Dicho esto, no será hasta los años 70 y 80 cuando se sienten realmente las primeras bases de esa cimentación académica. Es la época de los *practisearchers*, como los denominará Gile (1994), es decir profesionales de la interpretación que también se dedican a investigar. Destacan entre ellos Danica Seleskovitch, Marianne Lederer o Karla Déjean le Féal. Mención especial merecen las dos primeras, Seleskovitch y Lederer, por haber propuesto la previamente citada Teoría del sentido y haber fundado, algunos años antes, la Escuela de París o Escuela del sentido (ESIT). Sus miembros rechazan las investigaciones experimentales de los años previos y las aportaciones de otras disciplinas por considerarlas irrelevantes para la profesión y para la formación. En ese afán por sentar las bases de la investigación traductológica, crean unos de los primeros programas de doctorado en Traductología. En esta época de cimentación académica (años 60-90), tiene lugar, dentro de la lógica de acontecimientos que se habían ido sucediendo, un congreso que supondrá un hito dentro de la historia de la investigación en interpretación. Se trata del Simposio de Venecia, organizado por David Gerver y H. Wallace Sinaiko en 1977 y que trajo consigo la publicación, un

año más tarde, de las actas que llevarían por título: *Language Interpretation and Communication*.

Los años 80 y 90 fueron años de apertura a nuevas posibilidades en la investigación de la interpretación. Aparecieron académicos que, lejos de abrazar posturas prescriptivistas y autárquicas, reorientaron la investigación y la abrieron a la interdisciplinariedad. Esta nueva manera de proceder trajo consigo investigaciones más ricas y plurales. En estas mismas décadas se produce una diversificación en los ámbitos y modalidades o géneros abordados por los traductólogos que analizan la interpretación. Así, se empieza a investigar, en un primer momento en Estados Unidos y Canadá, el ámbito de la interpretación en los servicios públicos, siendo la primera de ellas la interpretación judicial, y de la interpretación en lengua de signos. Todo ello exige la exploración de nuevas metodologías, se plantean nuevos paradigmas de investigación y se amplía y se diversifica el foco de análisis tradicional. En 1986, se organiza un simposio sobre la formación de intérpretes que supondría un hecho sin precedentes en la historia de la investigación en pedagogía de la interpretación. La publicación que surgió a raíz de aquel congreso fue la que editaron Laura Gran y John Dodds en el año 1989: *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpreting*. En 1989, se inaugura asimismo el CETRA, Centro especializado en la investigación en Traducción e Interpretación, radicado en Bélgica. Diremos, por último, que en el año 1988 nació en el SSMIT de Trieste (Italia) la primera revista científica especializada dedicada en exclusiva a la interpretación: *The Interpreter's Newsletter*, la cual sigue vigente.

Llegamos a la última década del siglo pasado. Esta es la época de la consolidación y de la integración de la investigación en interpretación. Efectivamente, asistimos al afianzamiento de los estudios de interpretación (*Interpreting Studies*) como interdisciplina y a su integración como parte de la Traductología (*Translation Studies*) con, eso sí, una idiosincrasia muy marcada. El número de publicaciones científicas dedicadas a la interpretación, así como la cooperación entre investigadores aumenta exponencialmente. Se ponen en marcha plataformas de intercambio de información especializada en interpretación como IRTIN/CIRIN, creada por Daniel Gile. En 1996 nace la revista acaso más prestigiosa dedicada monográficamente a la interpretación: *Interpreting: international journal of research and practice in interpreting*. Además de todo ello, como consecuencia del ya mencionado *social turn*, se afianza definitivamente el interés por la interpretación en los servicios públicos por parte de la comunidad científica.

Siglo XXI. Ya finales del siglo XX, se reivindicó algo que sabíamos desde hacía tiempo: la interpretación en los servicios públicos era no solo una

necesidad social, sino una exigencia para respetar ciertos derechos fundamentales del ser humano. Esto no quiere decir que la interpretación de conferencias haya perdido importancia. Simplemente, el espectro profesional se ha ampliado y todavía lo hará más. Ello está teniendo ya un claro reflejo en el terreno de la investigación en la medida en que, en los últimos años, el número de investigaciones dedicadas a la ISP ha superado a las que se han realizado en interpretación de conferencias (Gile 2017). Por otra parte, la vertiginosa evolución y concepción de tecnologías inimaginables hace tan solo un par de décadas repercute directamente sobre la configuración actual de la profesión, de la formación y de la investigación. En este sentido, la idea de la interpretación a distancia no es algo nuevo, pero sí lo son las tecnologías que hoy nos permiten llevarla a cabo.² De hecho, se están utilizando cotidianamente en el terreno profesional tanto en interpretación de conferencias como en ISP. Por ejemplo, en el ámbito sanitario, la interpretación telefónica es cada vez más habitual gracias a la aparición de nuevas aplicaciones dedicadas. Las nuevas tecnologías también están teniendo un papel determinante a la hora de preparar, temática y terminológicamente, los encargos de interpretación simultánea. Programas como Interplex, InterpretBank, LookUp, TERMINUS, InterpretersHelp o GlossaryAssistant ayudan a gestionar de manera más eficiente la documentación fuera de la cabina y a hacer consultas rápidas en cabina. Los avances tecnológicos están brindando la posibilidad de explorar y desarrollar nuevas formas de trabajo como, por ejemplo, la consecutiva-simultánea, el *respeaking*, la interpretación discurso a texto o la interpretación automática (Pöchhacker 2016: 188, 189).

Teniendo en cuenta lo anterior, nos podríamos plantear si las formaciones de intérpretes están o no adaptándose a los cambios sociales y tecnológicos que se están produciendo. Las universidades y sus formadores deben ser conscientes de lo que la sociedad está demandando, de lo que se necesita y adaptarse lo antes posible a ello para dar una respuesta satisfactoria. Es una exigencia profesional, social y humana. Por otra parte, conviene no mostrarse renuentes ante las TIC. Las (nuevas) tecnologías, aun no siendo perfectas, pueden constituir, si se utilizan correctamente, la llave maestra que abra nuevas puertas pedagógicas. En este mismo sentido, cabe recordar que, ya a mediados de los años 90, los formadores de intérpretes se dieron cuenta del interés de utilizar la tecnología, principalmente informática, para mejorar la efectividad de la

2. Cf. la terminología propuesta por Andrew Constable: https://www.isit-paris.fr/wp-content/uploads/2015/09/ISIT-DGINTER_Synthese_juillet2015.pdf Consultado en noviembre de 2018.

docencia, así como del aprendizaje autónomo de los intérpretes en ciernes (Sandrelli 2016). Los grandes progresos tecnológicos de principios del siglo XXI, en general, e informáticos, en particular, están facilitando la creación de nuevas herramientas para la formación de intérpretes, las cuales se pueden dividir en dos grandes grupos: 1) las basadas en recursos web; repositorios en línea, principalmente y 2) entornos virtuales para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación (también conocidos como *Course Management Systems*, CMS, o *Virtual learning environments*, VLE).

Si, a la luz de todo lo hasta aquí expuesto, asumimos que la interpretación es una actividad psicocognitiva y socialmente situada, parece que los métodos de enseñanza tradicionales ya no resultan pedagógicamente (tan) operativos. En este sentido, desde hace algún tiempo se está tratando de aplicar, con las pertinentes adaptaciones, el aprendizaje situado a la formación de intérpretes. En los entornos de aprendizaje situado, el estudiante se enfrentará a situaciones de aprendizaje auténticas en las que deberá, de manera activa y siendo protagonista de la construcción de su propio conocimiento, tal y como defiende el socioconstructivismo, poner en práctica estrategias que le conduzcan a la resolución de problemas concretos. Pero, además, esa resolución no se hará de manera individual o aislada, sino que incluirá al entorno social (esto es, actores de la situación, espacios y tiempos) en el que el estudiante deberá intervenir. Y todo ello con un propósito o una finalidad definida de antemano en un pliego de condiciones. En definitiva, situar el aprendizaje significará ubicar el pensamiento y la acción en un espacio y en un tiempo específicos (esto es fundamental para nosotros cuando sabemos que trabajar en un laboratorio de interpretación puede resultar, *a priori*, de lo más artificial). Situar el aprendizaje significará incluir a otros estudiantes, incluir el entorno y actividades que resulten «significativas», pues es bien sabido que aprender resulta más factible y efectivo si somos capaces de generar sentido a partir de actividades reales de la vida cotidiana. Situar significa colocar el proceso de pensamiento-acción que los expertos llevan a cabo para realizar tareas que impliquen un *saber*, un *saber hacer* y un *saber ser* en un entorno o situación particular. Por lo tanto, aplicar el aprendizaje situado supone no olvidar ninguno de los elementos básicos, es decir, el contenido, el contexto, la comunidad y la participación. En cuanto al contenido, el aprendizaje situado subraya la necesidad de aplicar acciones derivadas de los procesos cognitivos superiores en situaciones auténticas, pero escogidas con sumo cuidado en función del perfil de los discentes en cuestión. Por lo que al aprendizaje en contexto se refiere, esta teoría defiende la pertinencia de construir un entorno formativo que sea sensible a las tareas que los estudiantes deben ejecutar para conseguir los objetivos establecidos. Al hablar

de contexto, cabe pensar también en la interacción del estudiante con los valores, las normas, la cultura de una comunidad, en sentido amplio. A través de la comunidad, los estudiantes interpretan, crean y plasman el sentido. Por último, la participación supone un intercambio de ideas a la hora de resolver un problema y un compromiso activo por parte del estudiante respecto de sus compañeros.

La interpretación, del mismo modo que la traducción, no se lleva a cabo a partir de recetas fijas. Su pedagogía tampoco. La pedagogía de la interpretación ya no puede ser ni prescriptiva, ni estática ni jerárquicamente vertical. La alternativa, esencialmente descriptiva, dinámica y jerárquicamente horizontal, radica en una pedagogía descriptivo-constructivista que constituya la vía más directa hacia la metacognición del discente. Se trata, en definitiva, de que el estudiante vaya descubriendo y construyendo su propio conocimiento y extrayendo sus propias conclusiones en ese proceso y que todo ello le ayude a convertirse en un profesional y, sobre todo, en un ser humano íntegro, siempre dispuesto a conocerse a sí mismo en ambas facetas y a mejorar día a día.

3. De la traducción

Como comentábamos en las líneas previas, la interpretación y la traducción se cuentan entre las profesiones que más se han transformado en el último medio siglo gracias a los avances de las tecnologías y, por supuesto, a la masificación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Para muchos intérpretes y traductores, el conocimiento de las herramientas tecnológicas utilizadas en sus respectivos campos de actividad se ha convertido en un tipo de llave para poder entrar en las comunidades de práctica profesional. Varios de los artículos incluidos en este número aportan nuevas luces a esta discusión.

Los sistemas de educación se van adaptando a las novedades tecnológicas para con ello garantizar la pertinencia de su oferta educativa. Los avances logrados en las tecnologías asociadas a la traducción automática (TA), a las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO) y las aplicaciones de inteligencia artificial (IA) han transformado la interpretación y la traducción, pero aún están lejos de enviarlas a la lista de profesiones en peligro de extinción. Un caso palpable de esta transformación ha sido la consolidación del fenómeno de la postedición. Las aplicaciones de traducción automática han sido integradas a los procesos de traducción con el fin de responder al aumento en la demanda de traducciones como resultado de los procesos de mundialización (Gambier 2014). Algunos grandes actores del mercado de la traducción en el mundo como la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea y La Oficina de traducciones del gobierno canadiense han

visto en los programas de traducción automática una solución a los problemas que plantea la necesidad de traducir una gran cantidad de documentos en poco tiempo. Los grandes proveedores de servicios de traducción en el mundo han adoptado estas tecnologías provocando cambios sustanciales en el ejercicio profesional de la traducción. El trabajo de un buen número de traductores se transforma de esta manera en el de revisores o poseedores de los textos que producen los programas de traducción automática o que son pretraducidos con memorias de traducción. Esa parte del mercado de la traducción constituye una muestra de la industria en la que deberán trabajar los futuros traductores. Los responsables de la educación de traductores³ deben estar al tanto de esta realidad para adaptarse progresivamente a los cambios.

La educación en general vive un fenómeno similar al de las transformaciones que los avances tecnológicos han provocado en el mundo de la traducción y de la interpretación, pero, en este caso, tiene que ver con la transformación del papel de los profesores. Las nuevas generaciones cuentan con grandes facilidades para acceder de manera directa e instantánea a la información y esta realidad influye en la manera de aprender.

La generación de los llamados ‘nativos digitales’ (Prensky 2001), las personas que nacieron en un mundo en el que ya existían las TIC y sobre todo internet, ha desarrollado su propia manera de aprender. La forma de aprender de los nativos digitales representa un reto para los educadores ya que es bien sabido que los estudiantes deben estar completamente implicados en su proceso de aprendizaje para que la adquisición de conocimientos tenga un efecto duradero. Estudios neurológicos aplicados al aprendizaje lo demuestran. El ser humano solo puede enfocarse en una cosa a la vez y nuestra capacidad para dividir nuestra atención depende de nuestra capacidad de dirigir la atención de una actividad a otra de manera rápida y eficaz mientras hacemos conexiones entre los puntos claves de cualquier actividad que estemos realizando (Bresciani 2016: 10).

El papel de los profesores en el proceso de aprendizaje, como en épocas anteriores, se adaptará con toda seguridad a las características de los nativos digitales. En este mismo sentido, el profesor dejará de ser un intermediario entre los estudiantes y los conocimientos y las habilidades que deben ser adquiridos. Las tecnologías permitirán al alumno interactuar directamente con los conocimientos que serán esenciales para su profesión y los profesores, como siempre lo han hecho, adaptarán su manera de enseñar teniendo en cuenta la

3. Entendemos los conceptos de *educación y formación* en el sentido propuesto por Widdowson (1984) y Bernardini (2004: 19-20).

manera en que sus estudiantes conciben y enfrentan el aprendizaje. La educación de traductores no escapará a esta realidad.

Los modelos pedagógicos en los que el aprendizaje debe suceder en un aula en un momento determinado del día y en los que se exige a los estudiantes desconectarse de su mundo virtual el tiempo que dure una lección deberán adaptarse a los cambios sociales que vemos desarrollarse en otros ámbitos como el cine y la televisión en los que los usuarios deciden qué programa van a ver, el momento para verlo y el medio para verlo.

Desde finales del siglo pasado, la educación universitaria en general viene experimentando el paso de un modelo de formación centrado en los profesores y en la enseñanza a un modelo de formación centrado en el aprendizaje y en los estudiantes (Barr & Tagg 1995). La educación de traductores también ha experimentado este cambio. Como lo confirma Yves Gambier (2012: 163) “[...] we can notice a shift in many places from a teacher-oriented approach to a learner-centered approach, or rather a mixture of approaches.” Como veremos a continuación, algunas de las transformaciones más importantes que ha vivido la educación de traductores en los últimos 20 años tienen como denominador común esta idea de centrarse en el aprendizaje y en los estudiantes.

El objetivo de hacer del estudiante el centro de los esfuerzos educativos es un problema complejo que se puede estudiar desde muchas perspectivas. Una de ellas sería enfocarse en el papel activo que cada estudiante debe desempeñar en las actividades de aprendizaje. El aprendizaje activo consiste en implicar cognitivamente a los estudiantes en actividades que involucran algún tipo de “manipulación” cognitiva de los contenidos de los cursos. Cuando se organizan las actividades de aprendizaje, en un enfoque verdaderamente centrado en los estudiantes, se busca implicarlos en procesos cognitivos superiores como la síntesis, el análisis, la evaluación, o la crítica.

Amparo Hurtado Albir fue una de las primeras traductólogas en proponer una estructura didáctica y pedagógica que brindara un marco apropiado para la aplicación de este principio del aprendizaje activo. A finales de los años 90, Hurtado Albir adaptó la fórmula del aprendizaje por tareas a la formación de traductores. Un aspecto clave de la contribución que Hurtado Albir ha hecho a la educación de traductores es haber enriquecido el discurso de la didáctica y de la pedagogía de la traducción con ideas y conceptos propios de las ciencias de la educación en general y de la enseñanza de lenguas extranjeras en particular.

Otros autores emprendieron trayectos similares. Con la publicación de su libro *A Social Constructivist Approach to Translator Education* (2000), Donald Kiraly dio otro paso importante en la educación de traductores cuando propuso un enfoque de aprendizaje de la traducción fundado en los principios de una

de las grandes teorías del aprendizaje, el constructivismo social. La propuesta teórica de Kiraly se apoya en el enfoque de aprendizaje por proyectos como medio para llevar esta teoría a la práctica. El gran cambio que introdujo Kiraly en la formación de traductores fue la necesidad de estructurar las propuestas de enseñanza de acuerdo con los preceptos de una teoría del aprendizaje y de proponer una fórmula pedagógica para la aplicación práctica de la teoría.

Antes de Kiraly, el único autor que había apoyado su propuesta didáctica en una teoría del aprendizaje había sido Jean Delisle cuando, en 1980, propuso un método de enseñanza de la traducción apoyado en el enfoque de aprendizaje por objetivos que consiste en la segmentación de los contenidos en pequeñas unidades para que los estudiantes los adquieran progresivamente. Cada pequeña unidad de contenido es considerada como un objetivo de aprendizaje. Delisle también propone una serie de ejercicios para superar lo que él (1981: 10) llamó las “traducciones colectivas” y que Kiraly llamó el método del “*who takes the next sentence?*” [“¿Quién lee la siguiente frase?”]. Las propuestas didácticas y pedagógicas de Hurtado Albir, de Kiraly y de Delisle comparten pues, entre otras motivaciones, el deseo de superar el método del “*¿Quién lee la siguiente frase?*”

La idea de superar el método del “*¿Quién lee la siguiente frase?*” se ha convertido en un lugar común, en un tópico, entre los traductólogos interesados por la didáctica y la pedagogía de la traducción. Se trata de un método de enseñanza de la traducción que aún perdura en muchos contextos. De allí el título de la convocatoria para este número de MonTI y de este artículo introductorio “Porque algo tiene que cambiar”. En nuestros días, los responsables de la educación de traductores deben estar al tanto del estado de la cuestión en la enseñanza de la traducción para que su quehacer educativo se apoye en conocimientos compartidos y no exclusivamente en instintos o en experiencias personales.

Los esfuerzos en la formación de formadores de traductores (Kelly 2005) comienzan a tener un impacto sobre la manera de enseñar la traducción. Como en el caso de la traductología en general, el conocimiento sobre la educación de traductores ha progresado considerablemente en los últimos cuarenta años. Estos avances han sido posibles gracias a la consolidación de una comunidad de investigadores que han elegido la educación de intérpretes y traductores como área de investigación. Hoy es posible hablar de esfuerzos de investigación duraderos con los que se han podido lograr niveles de conocimiento avanzados en algunos temas particulares. Un buen ejemplo es el de la competencia traductora. No viene al caso repasar todos los modelos. Para el propósito de nuestra discusión, nos limitaremos a referir a algunos de los trabajos más

importantes que nos permiten comprobar que los esfuerzos de investigación sobre la competencia traductora han sido continuos durante las cuatro últimas décadas (Wilss 1982; Roberts 1984; Krings 1986; Lörcher 1991; Toury 1995; Pym 2003). Los estudios a los que referimos, entre paréntesis, se caracterizan por ser el producto de un conocimiento experto. Es decir, los autores que los proponen se sirven de su conocimiento en el tema para proponer su idea de la competencia traductora. El conocimiento experto se opone a un conocimiento que podemos llamar, compartido, porque es el que se produce gracias a un programa de investigación y, de alguna manera, es validado por una comunidad científica que comparte los mismos intereses.

El conocimiento experto se caracteriza por ser puntual y por no inscribirse dentro de un programa de investigación sistemático. Así, por ejemplo, el enfoque minimalista de la competencia traductora que propuso Anthony Pym en 2003 es un tipo de conocimiento experto de gran valor en el seno de la comunidad científica pero que no se compara con el conocimiento compartido que ha generado una iniciativa de investigación sistemática como la que han realizado los miembros del grupo PACTE (Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación) de la Universidad Autónoma de Barcelona desde 1997 hasta nuestros días. Este trabajo de más de 20 años de esfuerzos investigativos permite a toda la comunidad traductológica contar con bases epistemológicas sólidas al momento de discutir sobre el tema de la competencia traductora. Al mismo tiempo, el trabajo de PACTE en torno a la competencia traductora fomenta un diálogo epistemológico en el que otros investigadores o expertos toman posición sobre el tema para dar origen a lo que Imre Lakatos (1978) llamó un programa de investigación científica. En él, tanto las posiciones críticas y paralelas son necesarias para el avance de las ciencias.

Donald Kiraly (2000: 13), por ejemplo, entiende el concepto de competencia traductora como la adquisición de habilidades específicas que permiten al traductor producir un texto en una lengua partiendo de un texto existente en otra lengua. Es claro que Kiraly está utilizando el mismo término que han utilizado otros autores antes y después de él. Pero también es evidente que no se trata del mismo concepto. Esto se puede ver fácilmente si comparamos la definición que ofrecía Amparo Hurtado Albir (2008: 27) de su idea de competencia traductora:

[...] El sistema subyacente de conocimientos declarativos y esencialmente operacionales, necesarios para traducir, con algunas particularidades: (1) es un conocimiento experto que no poseen todas las personas bilingües; (2) es un conocimiento esencialmente operativo y no declarativo; (3) está compuesta por varias subcompetencias interconectadas, (4) la competencia estratégica,

como es el caso para todo conocimiento operacional, desempeña un papel determinante [Nuestra traducción].

Este tipo de diferencias conceptuales demuestran la complejidad de un concepto clave en la educación de traductores y enriquecen el discurso sobre la traducción y sobre la educación de traductores. Hemos retomado el ejemplo de los conceptos de competencia traductora y de competencia del traductor para resaltar el impacto que los conocimientos compartidos pueden tener en el desarrollo de un área de estudio como la educación de traductores. Hurtado y Kiraly se interesan en un fenómeno similar, pero lo conciben de manera diferente y lo más importante es que lo estudian desde dos perspectivas epistemológicas diferentes. Los trabajos del grupo PACTE y de Hurtado parten de una perspectiva analítica que se interesa por la descomposición del sistema de la competencia traductora en sus elementos constituyentes y que parte de lo complejo para llegar a lo simple. Por su parte, Kiraly utiliza una perspectiva de totalidad. Desde esta perspectiva, la suma de los elementos separados no siempre garantiza la funcionalidad del sistema. La perspectiva totalizante, a su vez, nos privaría de conocer los elementos del sistema ya que solo permite una visión exterior del conjunto y de sus funciones. La teoría de la complejidad defiende la relación dialéctica entre perspectivas epistemológicas opuestas y propone verlas como antagónicas, contradictorias y, al mismo tiempo, complementarias (Morin, 2005: 72). Lo ideal sería que otros temas relativos a la educación de intérpretes y traductores como la motivación para aprender, la evaluación, la retroacción, la investigación en el aula, el papel de las TIC en la educación de traductores, entre muchos otros, fueran objeto de discusión constante y de esfuerzos de investigación sostenidos como han hecho Amparo Hurtado Albir y el grupo PACTE para el caso de la competencia traductora. Además, una parte de los esfuerzos investigativos deberán concentrarse en el estudiante como principal responsable de su propia educación. Entre las ponencias presentadas en el 4º congreso DidTRAD, realizado en Barcelona en junio de 2018, algunas tenían que ver con conceptos como la *autoeficacia*, las *estrategias de aprendizaje* de la traducción, la *motivación* o la *práctica reflexiva*. A estos conceptos tendríamos que agregar el concepto de *metacognición*. La metacognición entendida como el conocimiento que poseemos de nuestras capacidades cognitivas y como el control que podemos ejercer sobre los procesos cognitivos. Por ejemplo, conocer los límites de nuestra capacidad para retener algún tipo de información (cifras, caras, lugares, palabras, nombres de personas) es un buen ejemplo de conocimiento metacognitivo. Cuando estamos leyendo y nos damos cuenta de que no estamos concentrados estamos controlando el proceso de comprensión de lectura. Estos conceptos constituyen

un conjunto de conocimientos que los educadores debemos compartir con los estudiantes con el fin de que ellos puedan ejercer un mejor control sobre su aprendizaje.

Aprender a aprender y aprender para la vida se han convertido en dos lemas claves de la educación, pero en muchos casos los educadores no cuentan con las herramientas conceptuales necesarias para la concretización de esos dos lemas en su práctica cotidiana. Encontrar un espacio dentro de las actividades de aprendizaje para que los estudiantes se familiaricen con conceptos como la metacognición, la motivación, la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje se convierte en un reto interesante para la investigación a corto y mediano plazo en la educación de traductores. La educación de traductores verdaderamente centrada en los estudiantes empieza por dirigirlos hacia estos conceptos para que ellos ejerzan un mejor control sobre su aprendizaje. Además de aprender a traducir y de aprender sobre la traducción, el futuro traductor deberá aprender sobre el aprendizaje para aprender a aprender.

4. Consideraciones finales

La evolución de la pedagogía en el ámbito de la traducción y de la interpretación ha sido, y sigue siendo, particularmente dinámica. Dos parecen haber sido los motores de tal dinamismo desde los años 40 del pasado siglo hasta nuestros días: por un lado, los acontecimientos diplomáticos, sociales, culturales y económicos que fueron jalonando la historia del siglo XX y XXI y por otro, el desarrollo y democratización de ciertas tecnologías de la información y de la comunicación. Tal y como hemos visto en las líneas previas, las exigencias profesionales trajeron consigo la creación y generalización de centros especializados en la formación de traductores e intérpretes. Las formaciones en esos centros empezaron siendo, como no podía ser de otro modo dadas las circunstancias, muy intuitivas para, poco a poco, irse sofisticando gracias, también, al planteamiento y desarrollo de investigaciones pedagógicas de profundo calado. Así, de la pedagogía centrada en el docente, pedagogía jerárquicamente vertical, pasiva y estática, se pasó a la pedagogía centrada en el verdadero protagonista de cualquier proyecto pedagógico: el estudiante. Una pedagogía horizontal, activa y dinámica en la que el docente ya no “enseña”, sino que “modera” y se convierte en “facilitador”. Facilita a los estudiantes herramientas y situaciones necesarias para que éste pueda construir su propio conocimiento y esté en condiciones de emprender con garantías el viaje hacia su autoconocimiento como profesional y como persona.

Investigaciones, aquellas, que fueron absolutamente necesarias e inspiradoras, como, esperemos que lo sean, las que el lector encontrará en el presente

número de *MonTI*. Contribuciones que vienen a arrojar nueva luz sobre el ayer, el hoy y, sobre todo, el mañana de la pedagogía de la traducción y de la interpretación.

Referencias bibliográficas

- BAIGORRI, Jesús. (2000) *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión, de París a Nüremberg*. Granada: Comares.
- BARR, Robert & John TAGG. (1995) "From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education." *Change* 27:6, pp. 12-25.
- BERNARDINI, Silvia. (2004) "The theory behind the practice: Translator training or translator education?" En: Malmkjaer, Kirsten (ed.) 2004. *Translation in undergraduate degree programmes*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins, pp. 17-29.
- BRESCIANI, Marilee. (2016) "Introduction: Rethinking how we design, deliver, and evaluate higher education." En: Bresciani, Marilee (ed.) 2016. *The neuroscience of learning and development: enhancing creativity, compassion, critical thinking, and peace in higher education*. Sterling (VA): Stylus Publishing/ACPA, pp. 1-26.
- DELISLE, Jean. (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Presses Universitaires d'Ottawa.
- GAMBIER, Yves. (2012) "Teaching Translation/Training Translators." En: Gambier, Yves & Luc van Doorslaer (eds.) 2012. *Handbook of Translation Studies 3*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins, pp. 163-171.
- GAMBIER, Yves. (2014) "Changing landscape in translation." *International Journal of Society, Culture & Language* 2:2, pp. 1-12.
- GILE, Daniel. (1994) "Opening up in Interpretation Studies." En: Snell-Hornby, Mary, Franz Pöchhacker & Klaus Kaindl (eds.) 1994. *Translation Studies: An interdisciplinary*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins, pp. 149-158.
- GILE, Daniel. (1995) *Regards sur la Recherche en Interprétation Simultanée*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- GILE, Daniel. (2017) "Traditions and innovation in Interpreting Studies: a personal analysis for 2016." *Domínios de Lingu@gem* 11:5, pp. 1424-1439.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (1996) "La enseñanza de la traducción directa 'general'. Objetivos de aprendizaje y metodología." En: Hurtado Albir, Amparo (coord.) 1996. *La enseñanza de la traducción*. Castelló de La Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 31-56.
- HURTADO ALBIR, amparo. (Dir.) (1999) *enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: edelsa.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2008) "Compétence en traduction et formation par compétences." *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction* 21:1, pp. 17-64.
- KELLY, Dorothy. (2005) *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.

- KIRALY, Donald. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome.
- KRINGS, Hans P. (1986) "Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2)." En: House, Juliane & Shoshana Blum-Kulka (dirs.) 1986. *Interlingual and intercultural communication*. Tübinga: Gunter Narr, pp. 263-275.
- LAKATOS, Imre. (1978) *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÖRSCHER, Wolfgang. (1991) *Translation performance, translation process, and translation strategies: A psycholinguistic investigation*. Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- MORIN, Edgar. (2005) *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions du Seuil.
- PÖCHHACKER, Franz. (2016) *Introducing Interpreting Studies*. Londres & Nueva York: Routledge
- PRENSKY, Marc. (2001) "Digital Natives, Digitale Immigrants. Part 1." *On the Horizon* 9:5, pp. 1-6.
- PYM, Anthony. (2003) "Redefining translation competence in an electronic age." *Meta* 48:4, pp. 481-497.
- ROBERTS, Roda. (1984) "Compétence du nouveau diplômé en traduction, traduction et qualité de langue." *Actes du Colloque, Société des Traducteurs du Québec/ Conseil de la langue française*. Québec: Éditeur officiel du Québec, pp. 172-184.
- SANDRELLI, Annalisa. (2016) "Becoming an interpreter: The role of computer technology." *MonTI*, Special Issue 2, pp. 111-138.
- TOURY, Gideon. (1995) *Descriptive translation studies - and beyond*. Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- WIDDOWSON, Henry. (1984) *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- WILSS, Wolfram. (1996) *Knowledge and skills in translator behavior*. Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

MIGUEL TOLOSA IGUALADA es doctor en Traducción e Interpretación (2009), Máster en Traducción (2004) y licenciado en Traducción e Interpretación por la Universidad de Alicante (2001). Es traductor jurado de francés desde el año 2002. Sus principales líneas de investigación son la traducción y la interpretación como proceso cognitivo y su relación con la resolución de dificultades y con la comisión de errores, la didáctica de la traducción y de la interpretación, la traducción y la interpretación en las organizaciones internacionales. Desde 2005, es profesor en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, actividad que combina con la de intérprete y traductor profesional (desde el año 2001). Imparte clases de traducción general y especializada, de interpretación consecutiva y simultánea (Grado en Traducción e Interpretación, UA), de interpretación en los organismos internacionales (Máster en Traducción Institucional, UA) y un seminario de doctorado sobre investigación empírica en el ámbito de la traducción y de la interpretación (Doctorado: Traductología, traducción profesional y audiovisual).

MIGUEL TOLOSA IGUALADA holds a PhD in Translation Studies (2009), Master's in Translation Studies (2004) and bachelor's degree in Translation and Interpreting (2001), University of Alicante (Spain). He is a sworn translator (French-Spanish/Spanish-French) since 2002. His main research interests are: the translation and the interpreting activities analysed as cognitive processes and the link with difficulty solving and commission of errors; the translation and the interpreting didactics; the translation and interpreting activities within the International Organizations and in the private market. He teaches translation and interpretation at the University of Alicante since 2005. He has been a professional translator and interpreter since 2001. He teaches general and specialized translation, consecutive and simultaneous interpretation (Bachelor's Degree in Translation and Interpreting, UA), Interpreting in International Organizations (Master's Degree in Institutional Translation, UA) and a doctoral course on translation and interpreting empirical research (Doctorado: Traductología, traducción profesional y audiovisual).

ÁLVARO ECHEVERRI es doctor en Traductología (2008) de la Université de Montréal, es Máster en Traducción (2001) de Kent State University (EE. UU.) y es licenciado en Lenguas modernas (1994) de la Universidad de Antioquia (Colombia). Desde 2010 es profesor del Departamento de lingüística y de traducción de la Université de Montréal. Sus líneas de investigación son la pedagogía de la traducción, la traducción de la traductología y la historia de la

traducción en América latina en la época de la independencia. En lo referente a la pedagogía de la traducción, sus intereses de investigación se sitúan en la formación centrada en el estudiante y en el aprendizaje activo y, particularmente, en la dimensión metacognitiva de la traducción. Su interés por la historia de la traducción se centra en la traducción de textos políticos en la época de la independencia. Imparte clases de documentación para traductores, metodología de la traducción, corrientes teóricas de la traducción y un seminario de formación de formadores en traducción.

ÁLVARO ECHEVERRI holds a Ph.D. in Translation Studies (2008) from the Université de Montréal, a M.A. in Translation (2001) from Kent State University (USA) and a B.A. in Modern Languages (1994) from the Universidad de Antioquia (Colombia). His main research interest areas are translation pedagogy, translation of translation studies' seminal texts, and the history of translation in Latin America. Concerning the pedagogy of translation his research is based on student-centred approaches to learning, active learning, in particular the metacognitive dimension of translation. His interests in the history of translation hover around the translation of political texts at the time of Independence. He teaches documentary research for translator, translation methodology, theoretical approaches to translation and a seminar on Translator trainers.

Recibido / Received: 15/11/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:

<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.1>

Para citar este artículo / To cite this article:

Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri. (2019) "Because something should change. Translator and interpreter training: Past, present and future." In: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11*, pp. 29-46.

BECAUSE SOMETHING SHOULD CHANGE. TRANSLATOR AND INTERPRETER TRAINING: PAST, PRESENT AND FUTURE

Miguel Tolosa Igualada

Miguel.tolosa@ua.es
Universidad de Alicante

Álvaro Echeverri

a.echeverri@umontreal.ca
Universidad de Montreal

Abstract

Interpreter and translator training has undergone important changes. Methodologies centred on the teacher (i.e. "apprenticeship approach", in interpreting or the method "who takes the next sentence?", in translation) have slowly given way to situated approaches which foster higher cognitive processes in authentic situations. The advances in the pedagogy of translation and interpreting have led to the progress of two communities looking for the consolidation of strong investigative traditions. The aim of this paper is to propose a retrospective of the development of interpreters and translators training and to propose some ideas to adapt that training to the "digital natives" ways of learning.

Resumen

La formación de intérpretes y traductores ha experimentado cambios importantes. De las metodologías centradas en el profesor como el "apprenticeship approach", en interpretación o el método de "¿quién lee la siguiente frase?", en traducción se ha ido pasando lentamente a enfoques situados que privilegian procesos cognitivos superiores en situaciones auténticas. Los avances del discurso sobre la pedagogía de la traducción y los progresos logrados en materia de investigación en interpretación han permitido la consolidación de dos comunidades con una fuerte intensidad investigativa. El objetivo de este artículo es proponer una retrospectiva del desarrollo de la formación de intérpretes y de traductores y proponer algunas ideas para adaptar la formación a la forma de aprender de los "nativos digitales".

Keywords: Pedagogy. Translation and interpreting. ICT. (Meta)cognition. Social constructivism.

Palabras clave: Pedagogía. Traducción e interpretación. TIC. (Meta)cognición. Socio-constructivismo.

1. Introduction

Translation and interpretation pedagogy has evolved ever since the 1950s and has consolidated and broadened its object of study paralleling the institutionalization of Translation Studies. Different didactic approaches have also been adapted in translator and interpreter training. The classical humanistic didactics of translation and the contrastive approaches of the mid-twentieth century yielded to the learning by objectives approach proposed by Jean Delisle in the 1980s. In the 1990s, Amparo Hurtado Albir proposed a task-based approach for translator training, and recently formulated a competence-based approach that has been instrumental in adhering to the EHEA' demands. Concerning the actors in the pedagogical process, we have also witnessed a clear evolution. The traditional teacher-centred model was replaced by apprenticeship models in which learners, with the guidance of the teacher, became the protagonists and constructors of their own knowledge and learning. The cognitive-behavioural and socio-constructivist models coexist with metacognitive models and are redefining the roles played by the main actors in pedagogical environments.

Despite these important evolutions, it becomes necessary to reflect on the “I-here-now” that occurs in any training project, especially in a world that is transforming faster than ever. However, from a pedagogical point of view, it would not be sound to concentrate uniquely on the present. Translator and interpreter trainers must have one eye put on the present and the other continually scrutinizing the future, although the future is increasingly uncertain. In the following lines, we offer a general overview of the evolution of translation and interpretation pedagogy.

2. About the pedagogy of interpretation

The birth of interpretation as a profession, as we know it today, took place at the end of the First World War. At the Peace Conference in Paris (1919), English and French were recognized as official languages. Consequently, the presence of interpreters to facilitate communication between conference attendees became essential. In the first days of the profession, interpreters worked in consecutive interpretation. The “primitive booths” used for simultaneous interpretation

did not become a reality until the end of the 1920s (Baigorri 2000). That said, the consolidation and generalization of simultaneous interpreting came at the Nuremberg Trials (1945-1946). It was then demonstrated, despite the doubts that had been aroused, that it was technically and humanly possible to carry out this type of interpretation. The years 1919 and 1945 became therefore two seminal dates in the structuring and professional consolidation of conference interpreting. During the first half of the 20th century, the need to train competent interpreters capable of dealing with the historical challenges of their time was strongly felt. In order to respond to these challenges, the first schools¹ of interpreters (and translators) were created in Europe. If we recall some of the main historical events that happened during the first half of the 20th century—the signing of the Versailles Peace Treaty and the creation of the League of Nations (1919), the Nuremberg Trials (1945-1946), the founding of the UN (1945), the creation of the ECSC (1951), EURATOM and the EEC (1957)—and we look at the years in which the first schools of interpreters opened their doors or offered interpretation programs for the first time, it is not difficult to establish a causal link between some of those historical milestones and the subsequent academic-formative offerings.

For several decades, the instructors in the first schools of interpreters were language teachers who came directly from the professional (institutional) market, among other things, because this was required by AIIC, the International Association of Conference Interpreters, created in 1953. Excellent interpreters, no doubt, but teachers who, given the circumstances and the historical events of their time, could hardly rely on any previous interpreting training to structure and carry out their own pedagogies. This partly explains why, for many decades, the first generations of teachers developed their pedagogy on what Franz Pöchhacker (2016) calls the “apprenticeship approach”, consisting on “learning by imitating the teacher”.

After the first cohorts (40-60s) of conference interpreters from some specific programs had gained some professional experience, the first comprehensive pedagogical approach to interpreting was proposed. Danica Seleskovitch and Marianne Lederer came up with and applied their “Theory of Sense” to the training of future interpreters and translators during the 60s and 70s. Informed on previous reflections and experiences, training became

1. *Institut für Übersetzen und Dolmetschen* (Heidelberg, 1930), ETI (Geneva, 1941), Pedagogical State University (Moscow, 1942), University of Vienna (1943), University of Graz (1946), University of Innsbruck (1946), University of Garmersheim (1947), University of Saarbrücken (1948), *École de hautes études commerciales* (Paris, 1948), University of Trieste (1954), ESIT and ISIT (Paris, 1957), ISTI (Brussels, 1958).

less intuitive. Notwithstanding, their pedagogical methodology was still very similar to that of previous decades: a markedly prescriptive teacher-centred approach in which the teacher was the “holder of knowledge” and the model to follow. The verticality of “teacher-student” relationships was maintained with students aiming at “imitating the teacher”. Pedagogical frameworks were structured exclusively around the needs of the interpretation market (specially the institutional market). For decades, Seleskovitch and Lederer’s teaching proposal enjoyed great popularity. Their book *Pédagogie raisonnée de l’interprétation*, published in 1989 and corrected and enlarged in 2002, became one of the most influential works in the history of conference interpreter training.

From the 1980s onwards, the theoretical grounds of Seleskovitch and Lederer’s approach became under intense scrutiny, particularly for its limited explanatory power in dealing with the processes and skills required to interpret and for its accentuated prescriptivism. At the time, researchers interested in the cognitive process of interpretation such as Daniel Gile, Barbara Moser-Mercer and Sylvie Lambert tried to foster greater scientific rigour in research carried out in the field and, in particular, in the pedagogy of interpretation. To this end, they endorsed an empirical approach intended to generate models that could explain the phenomenon of conference interpreting. Gile’s (1995) *Efforts models* is a product of such endeavours. These models have been applied to the training of interpreters in order to isolate the (cognitive) subjacent processes of interpretation. The breaking down of such processes was expected to provide the basics of a didactics of interpretation, that is, interpretative skills, strategies and tactics of interpretation, the management of processing capacity and the development of expertise in interpretation.

The influence of the psycho-cognitive approach to the training of conference interpreters has been noticeable since the 90s, a decade in which humanities and social sciences were being transformed by the so-called *social turn*. This led to an increased interest in interpretation in public services within the scientific community. The effect of the *social turn* on the pedagogy of interpretation was immediate because it made professional interpreters aware of the “social situatedness” of interpretation. In the last decade of the 20th century, the study of interpreters’ working environments and interpreters’ interactions became as important as the cognitive aspects underlying the interpretative activity.

Once training was established and with the first cohorts of trained interpreters already integrated into the labour market (first half of the 20th century), the time was ripe to investigate and to reflect on past, current and future interpreter training practices and, most of all, to reflect on what was required

to improve such training programs (from the second half of the 20th century to our days).

The first research initiatives on conference interpreting were carried out by the mid-20th century. The “researchers” of the time published didactic manuals based on their professional experience and without any scientific pretence. Starting in the 60s and 70s, specialists from other disciplines interested in and researching about the interpretation phenomenon “in a more scientific way” entered the scene. Some of them were linguists, but most of them were psychologists and psycholinguists engaged in interpreting research initiatives. Today, more and more doubts are cast on the validity, on the methodologies employed and on the scope of their results. Leaving behind the hardships of the first research efforts, the discipline entered its academic-scientific period. It is worth noting that in the 60s, interpretation (as well as translation) was becoming an autonomous discipline, independent from other related disciplines. It was in this context that the “first schools” (schools of thought) emerged. That being said, the real bases of academic structures were not laid until the 70s and the 80s. This was the time of the *practisearchers*, as Daniel Gile (1994) calls them. They were professional interpreters that also did some research. Best known among this group were Danica Seleskovitch, Marianne Lederer and Karla Déjean le Féal. Seleskovitch and Lederer deserve a special mention because they proposed the previously cited “Theory of sense” and because they were the leading figures of the Paris School, whose members declared themselves against experimental empirical research and against contributions from other disciplines because those contributions were seen as irrelevant both for the profession, and for the interpreters training. In their desire to set the bases for translation studies research, they created the first doctorate programs in the field. In the period from 1960 to 1990, the discipline was in search of institutional recognition and one important step in this direction was “The Venice Symposium” organized by David Gerver and H. Wallace Sinaiko in 1977. The papers presented in that conference were published a year later under the title *Language Interpretation and Communication*.

In the 80s and 90s, research on interpretation explored new possibilities. New scholars came into the field distancing themselves from the prescriptive and autarkical ideas of the past and opened research to interdisciplinarity. This new perspective generated research initiatives that were more inclusive and richer. Besides, clearly positioning themselves against ideas of the previous decades, they insisted on the importance and on the need to carry out research that was empirical and scientifically sound to study interpretation from new perspectives. Beyond the above-mentioned reorientation, in these decades,

researchers in the field looked at new and diverse environments, modalities and genres. They started to study, initially in Canada and in the United States, interpretation in public services and interpretation in sign language. These new environments required the use of innovative methodologies and the exploration of different research paradigms that widen and diversify the traditional objects of analysis.

Nine years after the Venice Symposium, the discipline reached another seminal milestone, *The First International Symposium on Conference Interpreting* (1986). This conference held in Trieste had a huge impact on interpretation pedagogy research. In 1989, Laura Gran and John Dodds published the book *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpreting*, which included the papers presented at the conference. The same year, 1989, the inauguration of CETRA (Center for Translation Studies) at the KU Leuven Faculty of Arts, Belgium, took place. And the first, and very much still alive today, scholarly journal dedicated exclusively to interpretation, *The Interpreter's Newsletter*, was launched in 1998 in Trieste (Italy) by SSLMIT (Sezione di Studi di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori) of the Università degli Studi di Trieste.

The last decade of the 20th century was the time of consolidation and integration of interpretation research. This period saw the strengthening of *Interpreting Studies* as an interdiscipline and its integration into Translation Studies without giving up its identity. The number of scientific papers and the collaboration among researchers increased exponentially. There was also the emergence of platforms for the exchange of information about interpretation research such as IRTIN/CIRIN, created by Daniel Gile. In 1996, the journal *Interpreting: international journal of research and practice in interpreting* was created and rapidly became the most prestigious scientific monographic journal dedicated to interpreting. Additionally, because of the already mentioned *social turn*, the scientific community became deeply interested in community interpreting. In the footsteps of previous initiatives, research became increasingly interdisciplinary and methodologically diverse.

21st century. It was known for a long time that interpretation in public services was not only a social necessity. It was an obligation for the protection of certain fundamental human rights. This does not mean that conference interpreting has become less important. Quite simply, the professional spectrum has broadened and will broaden even further. This is already happening in the field of research. According to Gile (2017), between 2005 and 2015 the number of works published in the field of PSI surpassed that of contributions dedicated to conference interpreting. Additionally, the rapid evolution and development

of new technologies, unimaginable only a couple of decades ago, is having a direct impact on the current configuration of the profession, on training and on research. Distance interpretation is not something new, but the technologies that make it possible today are.² In fact, these technologies are being used by professionals on a daily basis both in conference interpreting and in ISPs. For instance, in healthcare settings, telephone interpreting has become a common practice thanks to the development of new dedicated applications. New technologies also play a decisive role in the thematic and terminological preparation of simultaneous interpreting assignments. Pieces of software such as Interplex, InterpretBank, LookUp, TERMINUS, InterpretersHelp or GlossaryAssistant make the documentation management much more efficient outside the booth and make it possible to carry out quick queries into the booth. Technological innovations offer the possibility of exploring and developing new interpretation forms such as simultaneous-consecutive, *respeaking*, speech to text interpretation or automatic interpretation (Pöchhacker 2016: 188, 189).

Bearing this in mind, it is logical to ask whether or not interpreter training is adapting to the social and technological changes that are taking place. What is being done in interpreter training centres to meet new professional needs? The answer to this question can be found in the title of the call for papers for the issue of MonTI: “Because something should change”. We believe that universities and those responsible for interpreters’ training must be aware of societal demands, of what is needed, and adapt as swiftly as possible in order to guarantee that their educational offerings remain relevant. It is a professional, social and human demand. At the same time, it is important to keep an open mind towards ICT. The (new) technologies, although not perfect, constitute, if used correctly, the master key to open new pedagogical doors. It should be remembered that as early as the mid-1990s, interpreter trainers started using technology, mainly information technology, to improve teaching practices, as well as the self-training of budding interpreters (Sandrelli 2016). Major technological advances of the 21st century, in general, and information technology in particular, favour the creation of new tools for interpreter training that we can separate in two groups: 1) those based on web resources; online repositories, mainly, and 2) virtual environments for the teaching-learning of interpretation (also known as Course Management Systems, CMS, or Virtual learning environments, VLE).

2. See in this regard the terminology proposed by Andrew Constable: https://www.isit-paris.fr/wp-content/uploads/2015/09/ISIT-DGINTER_Synthese_juillet2015.pdf Retrieved in November 2018.

In the light of what we have discussed so far, and according to our conception of interpretation as a psycho-cognitive and socially situated activity, we consider that traditional teaching has become pedagogically unfit for the training of professional interpreters. In this sense and for some time now, in our teaching practice we have been adapting and applying a situated apprenticeship approach for interpreter training. In situated learning environments, students are faced with authentic learning situations in which they will be actively engaged in the construction of their own knowledge. They are also constantly using strategies that lead them to the resolution of naturally occurring problems. Additionally, instead of trying to solve problems individually or in isolation, students learn to consider the social environment (that is, actors in the situation, spaces and times) in which the student will have to intervene. Learning activities are performed purposely, that is they must respond to the details included in a project *brief*. In short, situated learning will mean to adapt thought and action in response to a specific space at a particular moment (this is fundamental as we know that interpretation laboratories create, *a priori*, artificial situations). Situated learning means including other students and the environment in activities that are “meaningful”. It is well known that learning has better chances to occur when we are able to generate meaning in authentic situations. Situatedness also means to appropriate the process of thought and action carried out by experts and to perform tasks requiring the display of knowledge, of know-how and knowledge about how to behave as a member of a professional community in a particular environment or situation. Therefore, applying situated learning means considering the basic elements, i.e. content, context, community and participation. Referring to content, situated learning underlines the need to apply actions related to higher cognitive processes in authentic situations. However, those actions should be carefully chosen according to the profile of the learners in question. Regarding learning in context, this approach favours the creation of a learning environment adequate to the tasks students must perform in order to achieve established objectives. When speaking of context, one can also think of knowing how to behave according to the values and the norms established by a social community, in the broad sense. Through the community, students interpret, create and structure meaning. Finally, participation involves an exchange of ideas in the resolution of problems as well as an active commitment on the part of the student towards their peers.

Interpretation, in the same way as translation, is not carried out by resorting to preconceived solutions. Neither is its pedagogy. The pedagogy of interpretation does not have to be prescriptive, static or hierarchically vertical. The

alternative, essentially descriptive, dynamic and hierarchically horizontal, is inspired by a descriptive-constructivist pedagogy that constitutes a direct route towards learners' metacognition. In short, it is a matter of students discovering and constructing their own knowledge and drawing their own conclusions. All this helps them to become professionals and, above all, integral human beings, always ready to learn about themselves both as professionals and as human beings in a constant quest for improvement.

3. About the pedagogy of translation

As we stated above, interpretation and translation are among the professions that have been critically transformed in the last fifty years thanks to advances in translation technologies and, of course, to the spread of Information and Communication Technologies (ICT). For many interpreters and translators, knowing how to use the technological tools frequently used within their respective fields, has become essential for them to become members of their professional communities. Several of the articles included in this issue shed new light on this discussion.

Educational structures adapt to technological development as a way to guarantee the relevance of their educational offerings. Technological advances associated with machine translation (MT), computer-assisted translation (CAT) tools and artificial intelligence (AI) applications have certainly transformed interpreting and translation. These technologies, however, are still far from sending the two professions to the list of endangered occupations. Interpreting and translation will not disappear, but they will certainly change in the coming years. The post-editing phenomenon provides a clear example of this transformation.

Machine translation functionalities have been integrated into industrial translation processes in order to respond to an increased demand for translations as a result of globalization (Gambier 2014). Some major players in the translation market around the world, such as the Directorate General for Translation of the European Commission and Canada's Translation Bureau, have seen machine translation software as a solution to the challenges posed by the need to translate larger numbers of documents in shorter periods of time. Large translation service providers around the world have also adopted these technologies provoking substantial changes in the lives of many a professional translator. The work of a good number of translators is transforming into that of proof-readers or post-editors of texts produced by automatic translation programs. Translators are also asked to work on chunks of texts pre-translated with translation memories. The consequences of these transformations

in terms of translation quality are still to be studied. This reality affects a part of the translation market and provides us with a look into the industry that will employ future translators. Those responsible for educating translators³ must constantly monitor the evolution of the translation industry in order to progressively adapt to changes.

Education in general is going through a process of transformation similar to the one seen in the world of translators and interpreters because of technological advances. In the case of education, however, the role of teachers appears to be one that will require significant adjustments in the near future. As young generations of students enjoy greater, larger, and easier access to information, their learning habits, patterns and structures of learning will logically change.

The generation of the so-called “digital natives” (Prensky 2001), people who were born in a world where ICT and especially the Internet already existed, has developed its own way of learning. Digital natives’ learning preferences and habits represent an enormous challenge for educators. Today’s students had gotten used to manipulate their physical world and they might expect to be fully involved in whatever they are participating in. Students must be fully engaged in their learning process for learning to have a lasting effect. Neurological studies applied to learning show that, as human beings, we can only focus on one thing at a time and our abilities to split our attention among several activities depends on our capacity to direct our focus of attention from one activity to another quickly and effectively while making connections between the key points of the activity or activities we are performing (Bresciani 2016: 10).

Therefore, the role of teachers, as in the past, will face major challenges and educational structures will undoubtedly adapt to the characteristics of digital natives. Teachers will progressively pass from being an intermediary between students and the knowledge, and skills they must acquire into roles related to guide students into being knowledgeable and critical consumers of information. Today’s technologies allow students to interact directly with the knowledge that will be essential to their profession, and teachers, as they have always done, will adapt their teaching to their students’ learning patterns and preferences. For this to happen, we will need information on the way students conceive and face learning. Translator education will not escape this reality. Pedagogical models in which learning is programmed to take place in a specific place, at certain time, and in environments where students are asked to disconnect from their interconnected world for periods of one, two or three

3. See Widdowson’s (1984) and Bernardini’s (2004: 19-20) works on training and education.

hours will sooner than later adapt to the social changes that are taking place in other social environments.

Since the 90s, higher education in general has been experiencing a shift from a teacher-centred and teaching-oriented educational model to a student-centred and learning-centred training model (Barr & Tagg 1995). The education of translators has also undergone this change. As confirmed by Yves Gambier (2012: 163) “[...] we can notice a shift in many places from a teacher-oriented approach to a learner-centred approach, or rather a mixture of approaches.” As we will see below, some of the most important transformations translator education has undergone in the last twenty years have something in common: they are focused on learning and on students.

Making the student the centre of educational efforts is a complex phenomenon and for that complexity to be preserved the phenomenon should be studied from many perspectives and that requires researchers working in different directions. One of these perspectives would be to focus on the active role each student must play in learning activities. Active learning consists of cognitively involving students in activities that incorporate some kind of cognitive “manipulation” of course content. When learning activities are organized in a truly student-centred approach, they should engage students in higher cognitive processes such as synthesis, analysis, evaluation, or critique.

Amparo Hurtado Albir was one of the first translation studies scholars to propose a didactic and pedagogical structure that would provide an appropriate framework for the application of the principles of active learning to translator education. At the end of the 1990s, Hurtado Albir adapted the principles of task-based learning to translator education. A key aspect of Hurtado’s contribution to the education of translators is to have enriched the didactics and the pedagogy of translation with ideas and concepts specific to the sciences of education.

Other authors took similar paths. With the publication of his book *A Social Constructivist Approach to Translator Education* (2000), Donald Kiraly made another important contribution to translator education when he proposed a learning approach to translation. Kiraly’s theoretical stand relies on the project-based learning approach as a means of putting this theory into practice. The great change Kiraly introduced to translator education was the need to structure teaching proposals according to the precepts of a theory of learning and to propose a pedagogical formula for its practical application.

Before Kiraly, the only author who had supported his didactic proposal in a theory of learning was Jean Delisle. In 1980, Delisle proposed a method of teaching translation based on the behavioural theory of learning. The

didactic application of behaviourism is the learning by objectives approach. This approach involves the segmentation of the course contents in small units so that the students acquire them progressively. Each small unit of content is considered as a learning objective. Assessment at the end of an academic period functions as an integrating element that allows students to re-establish existing relationships between content segments that were fragmented into learning objectives. Delisle (1981: 10) proposed a series of exercises as well to overcome what he called “collective translations” or in Kiraly’s terms, the method of “who takes the next sentence?”.

In our opinion, the didactic and pedagogical proposals of Hurtado Albir, Kiraly and Delisle have, among many other motivations, the desire to overcome the “who reads the next sentence?”. The idea of chasing the “who reads the next sentence?” method has become a cliché, a truism among those of us interested in translator education. Hence the title of the call for papers for this issue of *MonTI* and the title of this article “Because something should change”. Nowadays, educators aware of the state of the art in translation teaching know that they can rely on numerous resources to support their teaching activities on shared knowledge and not just on instinctive or experiential knowledge.

Efforts to train translator trainers (Kelly 2005) are having an impact on the way translation is taught. Knowledge about translator education has progressed considerably over the last forty years. These advances have been possible thanks to the consolidation of a community of researchers who have chosen the education of interpreters and translators as a research area. Today it is possible to speak of long-lasting research efforts that have resulted in advanced levels of knowledge in some particular subjects. And translation competence is maybe the best example of such subjects.

For the purpose of our discussion, we limit ourselves by referring to some of the most important works on the subject. They demonstrate that research efforts on translator competence have been constant during the last four decades (Wilss 1982; Roberts 1984; Krings 1986; Lörscher 1991; Toury 1995; Pym 2003). The studies we referred to, in parentheses, can be characterized as products of expert knowledge. That is, the authors who proposed them used their knowledge on the subject to propose their idea of translation competence. Expert knowledge is opposed to knowledge that we can call “shared”, because it is the one that is produced within a research program and is validated by a scientific community in which the authors are immersed.

Expert knowledge is characterised by being punctual and not being part of a systematic research programme. Thus, for example, the minimalist approach to translation competence proposed by Anthony Pym in 2003 is a type of expert

knowledge of great value within the scientific community but which does not compare to the shared knowledge generated by a systematic research initiative such as the one carried out by the PACTE group (Process to acquire competence in translation and translation evaluation) of the Universidad Autónoma de Barcelona from 1997 until today. The work of PACTE epitomizes more than 20 years of research efforts that provides the entire translation community with a solid epistemological when considering the translation competence subject. At the same time, PACTE's work on translation competence fosters an epistemological dialogue in which other researchers or experts would take a stand either for or against the shared knowledge on the subject and this gives rise to what Imre Lakatos (1978) called a scientific research program. In it, both critical and parallel positions are necessary for the advancement of the discipline.

Donald Kiraly (2000: 13), for example, understands the concept of translation competence as the acquisition of specific skills that allow a translator to produce a text in one language inspired in an existing text in another language. It is clear that Kiraly is using the same term that other authors have used before and after him. However, it is also clear that he is not referring to the same concept. This can easily be seen by comparing Kiraly's definition to the one given by Amparo Hurtado Albir (2008: 27) and idea of translator competence:

[...] The underlying system of declarative and essentially operational knowledge, necessary to translate, with some particularities: (1) it is an expert knowledge not possessed by all bilingual people; (2) it is essentially operational and not declarative knowledge; (3) it is composed of several interconnected sub-competences, (4) strategic competence, as is the case for all operational knowledge, plays a determining role [Our translation].

These types of conceptual differences expose the complexity of a key concept in translation teaching and enrich the discourse on translator education. We have taken the instances of two concepts, *translation competence* and *translator competence*, to highlight the impact shared knowledge can have on the development of an area of study such as translator education. Hurtado and Kiraly are interested in a similar phenomenon but conceive it from two different epistemological perspectives. The work of PACTE and that of Hurtado proceed from an analytical perspective interested in the decomposition of the translation competence system into its constituent elements. Theirs is a top-down approach starting with the whole until revealing its parts. Kiraly, instead, uses a perspective of totality. From this perspective, decomposing the whole into its separate elements does not always guarantee the functionality of the system. If we restrict our study to the totalizing perspective, in turn, it would deprive us of knowing the elements of the system, since it only allows a systemic external

view of the whole and its functions. Complexity theory supports the dialectic relation between opposite epistemological perspectives and proposes to see them as antagonistic, contradictory and, at the same time, complementary (Morin 2005: 72). Ideally, other topics related to interpreter and translator education, such as motivation, evaluation, feedback, classroom research, the role of ICT in translator education, among many others, could be the object of continuous discussion and prolonged research efforts, as Amparo Hurtado Albir and the PACTE group have done in the case of translation competence.

On another note, we consider that part of the research efforts should concentrate on students as the principal agents of their own education. Among the papers presented at the 4th DidTRAD conference, held in Barcelona in June 2018, some were related to concepts such as *self-efficacy*, *translation learning strategies*, *motivation*, and *reflective practice*, among others. To this set of concepts, we would have to add the concept of *metacognition*. Metacognition as the knowledge we have of our own cognitive abilities and as the control we can exercise over cognitive processes. For example, being aware of the limits of our ability to retain some kinds of information (numbers, faces, places, words, names of people, names of places) is a good example of metacognitive knowledge. When we are reading and realize that we are not concentrated, we are exerting control over the reading process, and therefore, comprehension. These concepts constitute the kind of knowledge that educators must share with students so that they can exercise better control over their own learning.

Learning to learn and learning for life have become two key buzzwords of education. Unfortunately, some educators do not have the conceptual tools necessary to introduce them in their everyday teaching practice. Finding a space within the learning activities for students to become familiar with concepts such as metacognition, motivation, self-efficacy and learning strategies provides an interesting research topic in interpreter and translator education. Student-centred education begins by directing students towards themselves as learners so that they exert a better control over their learning. In addition to learning to translate and learning about translation, the future translator, as any student in any field, must learn about learning and learn to learn.

4. Final remarks

As we have discussed throughout this article, the evolution of interpreter and translator training has been, and continues to be, particularly dynamic. Two seem to have been the driving forces behind this dynamism from the 1940s to the present day. On the one hand, the political, social, cultural and economic events that characterized the history of the 20th and 21st centuries and, on the

other, the development and spread of certain information and communication technologies. As we have seen, professional requirements have led to the creation of centres specialising in translator and interpreter training and education. Initially, training in these centres was, as could not be otherwise given the circumstances, very intuitive, and progressively become more sophisticated as it built up on the development of intense pedagogical research. Thus, from a teacher-centred pedagogy hierarchically vertical, passive and static, we keep transitioning into a student-centred pedagogy in which learners as the decisive agents of any learning project become responsible for their own learning. The pedagogical act becomes then a horizontal, active and dynamic event in which teachers no longer “teach”, but “moderate” and become “facilitators of learning”. They provide students with the necessary cognitive and material tools to build their own knowledge so that they can embark with confidence their journey towards self-knowledge as professionals and as human beings.

Research has changed the face of interpreter and translator education in the last two decades and it has been fundamental and inspirational for translation pedagogy. We hope readers could find the spark that would ignite their research endeavours in the research articles of this issue of *MonTI*. These contributions shed new light on the past, present and above all the future of interpretation and translation pedagogy because nothing could stay the same forever, something should change.

References

- BAIGORRI, Jesús. (2000) *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión, de París a Núremberg*. Granada: Comares.
- BARR, Robert & John Tagg. (1995) “From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education.” *Change* 27:6, pp. 12-25.
- BERNARDINI, Silvia. (2004) “The theory behind the practice: Translator training or translator education?” In: Malmkjaer, Kirsten (ed.) 2004. *Translation in undergraduate degree programmes*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 17-29.
- BRESCIANI, Marilee. (2016) “Introduction: Rethinking how we design, deliver, and evaluate higher education.” In: Bresciani, Marilee (ed.) 2016. *The neuroscience of learning and development: enhancing creativity, compassion, critical thinking, and peace in higher education*. Sterling (VA): Stylus Publishing/ACPA, pp. 1-26.
- DELISLE, Jean. (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Presses Universitaires d'Ottawa.
- GAMBIER, Yves. (2012) “Teaching Translation/Training Translators.” In: Gambier, Yves & Luc van Doorslaer (eds.) 2012. *Handbook of Translation Studies 3*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 163-171.

- GAMBIER, Yves. (2014) "Changing landscape in translation." *International Journal of Society, Culture & Language* 2:2, pp. 1-12.
- GILE, Daniel. (1994) "Opening up in Interpretation Studies." In: Snell-Hornby, Mary, Franz Pöchhacker & Klaus Kaindl (eds.) 1994. *Translation Studies: An interdisciplinary*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 149-158.
- GILE, Daniel. (1995) *Regards sur la Recherche en Interprétation Simultanée*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- GILE, Daniel. (2017) "Traditions and innovation in Interpreting Studies: a personal analysis for 2016." *Domínios de Linguagem* 11: 5, pp. 1424-1439.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (1996) "La enseñanza de la traducción directa 'general'. Objetivos de aprendizaje y metodología." In: Hurtado Albir, Amparo (coord.) 1996. *La enseñanza de la traducción*. Castelló de La Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 31-56.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (dir.) (1999) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2008) "Compétence en traduction et formation par compétences." *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction* 21:1, pp. 17-64.
- KELLY, Dorothy. (2005) *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.
- KIRALY, Donald. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome.
- KRINGS, Hans P. (1986) "Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2)." In: House, Juliane & Shoshana Blum-Kulka (dirs.) 1986. *Interlingual and intercultural communication*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 263-275.
- LAKATOS, Imre. (1978) *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÖRSCHER, Wolfgang. (1991) *Translation performance, translation process, and translation strategies: A psycholinguistic investigation*. Tübingen: Gunter Narr.
- MORIN, Edgar. (2005) *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions du Seuil.
- PÖCHHACKER, Franz. (2016) *Introducing Interpreting Studies*. London & New York: Routledge.
- PRENSKY, Marc. (2001) "Digital Natives, Digitale Immigrants. Part 1." *On the Horizon* 9:5, pp. 1-6.
- PYM, Anthony. (2003) "Redefining translation competence in an electronic age." *Meta* 48:4, pp. 481-497.
- ROBERTS, Roda. (1984) "Compétence du nouveau diplômé en traduction, traduction et qualité de langue." In: *Actes du Colloque, Société des Traducteurs du Québec/Conseil de la langue française*. Québec: Éditeur officiel du Québec, pp. 172-184.
- SANDRELLI, Annalisa. (2016) "Becoming an interpreter: The role of computer technology." *MonTI Special Issue* 2, pp. 111-138.

- TOURY, Gideon. (1995) *Descriptive translation studies - and beyond*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- WIDDOWSON, Henry. (1984) *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- WILSS, Wolfram. (1996) *Knowledge and skills in translator behavior*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

MIGUEL TOLOSA IGUALADA holds a PhD in Translation Studies (2009), Master's in Translation Studies (2004) and bachelor's degree in Translation and Interpreting (2001), University of Alicante (Spain). He is a sworn translator (French-Spanish/Spanish-French) since 2002. His main research interests are: the translation and the interpreting activities analysed as cognitive processes and the link with difficulty solving and commission of errors; the translation and the interpreting didactics; the translation and interpreting activities within the International Organizations and in the private market. He teaches translation and interpretation at the University of Alicante since 2005. He has been a professional translator and interpreter since 2001. He teaches general and specialized translation, consecutive and simultaneous interpretation (Bachelor's Degree in Translation and Interpreting, UA), Interpreting in International Organizations (Master's Degree in Institutional Translation, UA) and a doctoral course on translation and interpreting empirical research (Doctorado en Traductología, traducción profesional y audiovisual).

ALVARO ECHEVERRI holds a Ph.D. in Translation Studies (2008) from the Université de Montréal, a M.A. in Translation (2001) from Kent State University (USA) and a B.A. in Modern Languages (1994) from the Universidad de Antioquia (Colombia). His main research interest areas are translation pedagogy, translation of translation studies' seminal texts, and the history of translation in Latin America. Concerning the pedagogy of translation his research is based on student-centred approaches to learning, active learning, in particular the metacognitive dimension of translation. His interests in the history of translation hover around the translation of political texts at the time of Independence. He teaches documentary research for translator, translation methodology, theoretical approaches to translation and a seminar on Translator trainers.

Recibido / Received: 12/05/2018
Aceptado / Accepted: 25/06/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>

Para citar este artículo / To cite this article:

HURTADO ALBIR, Amparo. (2019) "La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas." En: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11*, pp. 47-76.

LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN. EVOLUCIÓN, ENFOQUES Y PERSPECTIVAS

Amparo Hurtado Albir

Amparo.Hurtado@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar la evolución de la didáctica de la traducción y los enfoques pedagógicos que se han dado, así como proponer perspectivas para la investigación. En primer lugar, se traza la evolución de la formación de traductores y de la investigación en didáctica de la traducción. En segundo lugar, se formulan las características de la investigación llevada a cabo, presentando los enfoques que se han planteado, agrupados en dos grandes bloques: enfoques transmisionistas centrados en el profesor y orientados al producto; enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante y orientados al proceso. En tercer lugar, se presentan los ámbitos en que se ha centrado la investigación. Por último, se plantean los desafíos curriculares en la formación de traductores, las necesidades más acuciantes de la investigación, y los desafíos metodológicos y problemas que tiene que afrontar.

Abstract

"Research on the didactics of translation. Evolution, approaches and perspectives"

The objective of this article is to present the evolution of the didactics of translation and the pedagogical approaches that have been taken, as well as to suggest perspectives for research. It begins by outlining the evolution of translator training and research on the didactics of translation. It then describes the characteristics of the research carried out to date, presenting the approaches taken in two broad categories, specifically transmissionist, teacher-centred and product-oriented approaches; and student-centred and process-oriented approaches. Next, the article deals with the areas on which research has focused. Lastly, it looks at curriculum-related challenges in translator training, the most pressing needs where research is concerned, and the methodological challenges and problems research must tackle.

Palabras clave: Didáctica de la traducción. Investigación acción. Evolución. Enfoques. Perspectivas.

Keywords: Didactics of translation. Action research. Evolution. Approaches. Perspectives.

1. Introducción

A pesar de que la traducción es una actividad antiquísima (los primeros testimonios conocidos se remontan al siglo XVIII a. C.) y de su importancia en todos los aspectos de la vida social, la enseñanza de la traducción como formación para una profesión específica es un fenómeno relativamente reciente. Dicha formación empieza a instaurarse a partir de los años 30 del siglo pasado y, especialmente, después de la Segunda Guerra mundial. La investigación didáctica sobre esta formación todavía es más tardía, iniciándose a finales de los años 70 y consolidándose con el cambio de milenio.

El objetivo de este artículo¹ es trazar la evolución de la didáctica de la traducción, presentar los enfoques pedagógicos que se han dado y proponer perspectivas de la investigación, incidiendo en los aspectos metodológicos para llevarla a cabo y en los problemas que se plantean. Nuestra exposición se centra en el caso de la traducción escrita.

2. La didáctica de la traducción

2.1. La formación de traductores e intérpretes

La traducción ha estado constantemente vinculada a las instituciones académicas de educación superior (sobre todo en relación con los estudios filológicos), pero no como un fin en sí misma sino con un carácter subsidiario de apoyo a otros saberes, fundamentalmente, como medio para un perfeccionamiento lingüístico. Además, a lo largo de la historia se ha venido desarrollando de modo disperso un cierto grado de formación de traductores e intérpretes como respuesta a necesidades concretas, sociales o políticas². Ahora bien, la generalización e independencia de la enseñanza de la traducción y de la interpretación, como formación para profesiones específicas, es un fenómeno relativamente reciente, que adquiere un gran auge tras la Segunda Guerra mundial.

1. Una primera versión reducida de este texto, incluyendo la traducción y la interpretación, se ha publicado en inglés en Hurtado Abir (2018).

2. Para una perspectiva histórica de la formación, véase Caminade & Pym 1998.

A principios del siglo XX, con el aumento de las relaciones internacionales y los avances tecnológicos se van estableciendo paulatinamente nuevas variedades de traducción (la interpretación consecutiva, la interpretación simultánea, el doblaje, etc.). Además, el mercado de la traducción se amplía notablemente ya que la traducción se extiende a todas las ramas del saber, con una gran importancia de la traducción especializada (la traducción científica, técnica, jurídica, económica, administrativa) y también aumenta de manera considerable la demanda de traducciones. Para responder a esas necesidades surgen numerosos centros universitarios de formación de traductores e intérpretes: Heidelberg (1930), Ginebra (1941), Moscú (1942), Viena (1943), Graz (1946), Innsbruck (1946), Germesheim (1947), Saarbrücken (1948), Washington (1949), Trieste (1954), París (1949, 1957), etc. Posteriormente, se produce una implantación progresiva de centros de formación por todo el mundo.

La formación de traductores ha ido cambiando bajo la influencia de los enfoques teóricos que se han ido desarrollando en la Traductología. Además, ha ido incluyendo las sucesivas variedades de traducción que se han ido consolidando en el mercado laboral (interpretación en los servicios públicos, traducción para la accesibilidad, localización, etc.), así como las tareas colaterales que se realizan en la vida profesional (revisión, posesición, gestión de proyectos, etc.).

El nivel, la ubicación, el grado de independencia de los estudios y la relación entre la enseñanza de la traducción y la interpretación varían según los países. Generalmente, la formación de traductores suele estar muy presente a nivel de grado, mientras que la formación de intérpretes suele darse en el nivel de posgrado (Kelly & Martin 2009).

También se han ido implantando doctorados específicos, centrados en la formación de investigadores en traducción³. El primer doctorado específico en traducción e interpretación se creó en la ESIT de París a mediados de los años 70; la implantación de doctorados en traducción ha ido aumentando por todo el mundo, en especial a partir de los años 90, correlativamente a la consolidación de la Traductología.

2.2. Evolución de la investigación en didáctica de la traducción

Durante la segunda mitad del siglo XX, paralelamente al auge de la traducción y a la autonomía de su enseñanza, se va produciendo de manera paulatina una renovación del método de trabajo del traductor, no solo en cuanto a sus

3. Véase el número especial de *The Interpreter and Translator Trainer* 3:1, publicado en 2009, sobre la formación en investigación.

herramientas de trabajo, sino en cuanto a la propia concepción de traducción, ya que cada vez se pone más de relieve la exigencia de una traducción comunicativa que cubra las necesidades del destinatario. Al mismo tiempo, se va consolidando la Traductología. Sin embargo, a pesar de todos esos avances, si comparamos con otras disciplinas afines (por ej. la didáctica de lenguas), no se produce un desarrollo semejante de una didáctica específica de la traducción. Solo a partir de la segunda mitad de los años 70 empieza a notarse una mayor preocupación por los aspectos didácticos. Se inicia así una investigación de carácter didáctico, que se desarrolla sobre todo a partir de mediados de los años 80, y se consolida en el nuevo milenio. Presentamos a continuación una breve evolución de la investigación realizada⁴.

Inicios de la investigación

Cabe citar como trabajos pioneros Wilss (1976, 1977) y sobre todo Delisle (1980)⁵, quien tiene el mérito de ser el primer autor en reivindicar una didáctica de la traducción centrada en el desarrollo del proceso traductor en el estudiante, basada en objetivos de aprendizaje y en una metodología activa. Delisle (1980: 15) explica bien la falta de investigación que se ha producido hasta esos momentos, las razones que lo justifican y la necesidad de avanzar en la reflexión metodológica:

Du point de vue de la didactique, on s'est surtout préoccupé jusqu'ici du contenu des programmes, de la durée des études, des conditions d'admission et d'autres questions semblables liées à l'organisation générale des cours. Le moment semble venu de pousser plus loin la réflexion sur la méthodologie des séminaires pratiques parallèlement au rodage des programmes. Cet aspect particulier et important de la pédagogie de la traduction ne semble guère avoir retenu l'attention des chercheurs, si l'on en juge par la rareté des publications consacrées à ce sujet.

Delisle señala, pues, que, tras haberse preocupado por cuestiones curriculares generales (materias que han de integrar la formación, duración de los estudios, etc.) parece haber llegado el momento de ir más lejos en la reflexión didáctica. Delisle (1980: 15) plantea también una serie de preguntas de gran interés didáctico:

4. En su editorial del primer número de *The Interpreter and Translator Trainer*, «On the Launch of ITT», Kelly y Way (2007) recopilan los trabajos más representativos que se han producido sobre didáctica de la traducción y de la interpretación hasta esa fecha. Al igual que estas autoras no incluimos los abundantes manuales dirigidos a estudiantes que abordan combinaciones lingüísticas específicas.

5. Este libro es fruto de su tesis doctoral presentada en la ESIT en 1978.

...la traducción (ou correction) d'un texte en groupe au cours d'un séminaire est-elle la meilleure façon d'enseigner cet art de réexpression ? Peut-on faire mieux que de remettre aux étudiants des textes à traduire dont on sanctionne les erreurs ? Combien de ces erreurs découlent d'un manque de méthode ? N'est-il pas possible de jumeler l'enseignement de la traduction à l'apprentissage de la rédaction ? Sur quels critères objectifs pourrait-on évaluer la difficulté d'un texte à traduire pour un groupe donné d'étudiants afin d'établir une progression dans l'enseignement ? Quelles sont les difficultés communes à tous les textes d'un même genre ? Un véritable manuel de traduction est-il concevable ? Quelle forme pourrait prendre un enseignement pratique plus systématique ? Quelles sont les aptitudes fondamentales autres que linguistiques requises pour arriver à traduire convenablement ? Comment serait-il possible de développer ces aptitudes ? L'étude de la traduction se confond-elle avec celle de la linguistique contrastive ? Quels sont les rôles respectifs de l'enseignant et des étudiants dans un cours-séminaire de traduction ?

Con estas doce preguntas Delisle plantea temas fundamentales para la didáctica de la traducción: las limitaciones que comporta centrarse solo en el resultado de la traducción y en la sanción de los errores cometidos; la falta de sistematización en la enseñanza de la traducción; la necesidad de buscar una metodología activa con estrategias pedagógicas que varíen el papel del profesor y el estudiante; la exigencia de saber cuáles son las aptitudes requeridas (más allá de las lingüísticas) para poder traducir; las características de los textos que hay que usar en cada nivel y cómo establecer su progresión; los criterios de evaluación. Casi cuarenta años después, muchos de estos temas todavía siguen sin una respuesta adecuada.

Delisle propone una metodología activa, centrada en el estudiante y en el desarrollo del proceso traductor. Otros trabajos de esta época que inciden en la importancia de centrarse en el desarrollo del proceso traductor son Seleskovitch y Lederer (1984, 1989) y Hurtado Albir (1983, 1984).

Desde otro punto de vista, cabe señalar el trabajo pionero de Nord (1988/1991), quien efectúa una aplicación de la teoría funcionalista a la didáctica de la traducción.

Desarrollo de la investigación

Desde mediados de los años 80, se publican numerosos volúmenes colectivos, actas de congresos y números especiales de revistas sobre la enseñanza de la traducción: Wilss & Thome (1984), Larose (1988), Krawutschke (1989), Koustas (1992), Dollerup y Loddegaard (1992), Dollerup y Lindegaard (1994), Dollerup & Appel (1996), Hurtado Albir (1996a, 1999), García Izquierdo & Verdegal (1998), etc.

A mediados de los años 90, se produce un interés creciente sobre la formación de traductores y se publican numerosas monografías individuales. Cabe citar los trabajos de Delisle (1993), Kussmaul (1995), Kiraly (1995) y Robinson (1997).

Consolidación de la investigación

De este modo, a partir de 2000 la didáctica de la traducción se consolida como un campo específico de investigación dentro de la Traductología aplicada (anunciado ya por Holmes en 1972; véase Holmes 1988). Por sus características, la investigación realizada se integra en la denominada *investigación acción*, es decir la investigación que llevan a cabo participantes sociales sobre su propia práctica para transformarla (Lewin 1946)⁶.

Prueba del auge de la investigación es el gran aumento de publicaciones consagradas a la didáctica de la traducción. Se publican obras colectivas, como las de Schäffner & Adab (2000), Hung (2002), Baer & Koby (2003), González Davies (2003), Tennent (2005), Balliu (2005), Kearns (2006a), Kiraly *et al.* (2013), Kiraly (2015), Venuti (2016), etc. También se publican monografías individuales, como las de Kiraly (2000), Colina (2003), González Davies (2004) y Kelly (2005).

Surgen también series que publican manuales. Por ejemplo, la serie Thinking Translation de Routledge (iniciada en 1992), que incluye manuales de traducción de diversas lenguas (árabe, chino, francés, alemán, italiano, ruso, español) hacia el inglés (Hervey y Higgins 1992, etc.); la serie Interpreter Education (Gallaudet University Press) para la formación de intérpretes, desde 2000; la serie Aprender a Traducir (Universitat Jaume I), que, desde 2004, publica manuales de uso didáctico sobre las materias implicadas en la formación de traductores e intérpretes.

El estudio de Yan *et al.* (2015) pone de relieve la importancia adquirida por la investigación en didáctica de la traducción. En este estudio se analizan los artículos publicados en inglés en diez revistas del ámbito de la Traductología entre 2000 y 2012 y, de un total de 2.274 artículos, se identifican 323 dedicados a la formación de traductores e intérpretes. De ellos, un 61,61 % versa sobre la formación de traductores, un 26,63 % sobre la formación de intérpretes, y un 11,76% sobre ambos. Los autores clasifican estos estudios en enseñanza (72 %), aprendizaje (18 %) y evaluación (10 %).

6. Para la aplicación de la investigación acción en Traductología, ver, entre otros, Pym 2002, Cravo & Neves 2007, Hubscher-Davidson 2008, Piotrowska 2013, y Massey *et al.* 2015.

Prueba de la consolidación de la investigación es la aparición de revistas específicas. Cabe resaltar las siguientes: *The Interpreter and Translator Trainer* (ITT), desde 2007, referente indispensable hoy día para la difusión de la investigación sobre didáctica de la traducción y de la interpretación; *Redit* desde 2008; *International Journal of Interpreters Education* (IJIB), desde 2009.

La actividad investigadora se ha difundido también en congresos internacionales específicos. En 1991, 1993 y 1995 se celebraron tres congresos internacionales sobre formación de traductores e intérpretes en Elsinore (Dinamarca), cuyas actas son la trilogía coeditada por Dollerup en 1992, 1994 y 1996; una cuarta edición se celebró en Hong Kong (Hung 2002). Desde el año 2012, el grupo PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona organiza didTRAD.

3. La diversidad de enfoques de la investigación

En la investigación realizada sobre didáctica de la traducción, se han dado diversos enfoques, que han evolucionado desde planteamientos transmisionistas y prescriptivistas centrados en el profesor y en el producto de la traducción a enfoques, más acordes con planteamientos pedagógicos actuales, centrados en el desarrollo del proceso traductor y en el aprendizaje del estudiante, que consideran a este el protagonista del acto didáctico (tabla 1).

Tabla 1. Enfoques de la didáctica de la traducción

<p>Enfoques transmisionistas centrados en el profesor y orientados al producto</p> <ul style="list-style-type: none"> - La didáctica tradicional de la traducción - Los enfoques contrastivos - La incidencia en los contenidos teóricos <p>Enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante y orientados al proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> - La incidencia en el proceso traductor - La formación por objetivos de aprendizaje - El enfoque por tareas y proyectos de traducción - La orientación constructivista social - La formación por competencias - La incidencia en los aspectos profesionales. El <i>aprendizaje situado</i>
--

3.1. Enfoques transmisionistas centrados en el profesor y orientados al producto

Se trata de propuestas ligadas a la didáctica tradicional de la traducción, o que inciden en aspectos contrastivos o teóricos.

La didáctica tradicional

Nos referimos a la didáctica de la traducción heredera de la didáctica tradicional de lenguas y del uso que se hacía en ella de la traducción (los denominados *métodos gramática traducción*). Este enfoque es propio de manuales de traducción y también de prácticas pedagógicas en el aula.

Este enfoque se centra en el profesor y concibe el diseño de la enseñanza de la traducción como una mera recopilación de textos sin que, además, medien criterios de selección. En muchos casos, subyace una concepción literalista de la traducción (centrada en la transcodificación de elementos lingüísticos) y se confunde enseñar a traducir con enseñar lenguas; también, en muchos casos, no se diferencia entre la enseñanza de la traducción directa (hacia la L1) y la traducción inversa (hacia la L2), cuando, por sus características requieren una diferenciación de objetivos de aprendizaje y de planteamientos metodológicos.

Una característica propia de esta didáctica tradicional es la polarización en los resultados y no en el proceso traductor. En el caso de los manuales, casi todos introducen una propuesta de traducción (la mayoría, además, una única traducción) y es también una práctica común en clase centrarse en la propuesta de soluciones correctas y en la sanción de errores por parte del profesor. El estudiante recibe propuestas de soluciones, pero no descubre las causas de sus errores y, sobre todo, no descubre qué proceso ha de seguir para llegar a encontrar por sí mismo una solución adecuada en otras traducciones.

Faltan también planteamientos metodológicos. Recordemos el tradicional «lea y traduzca» como única consigna metodológica. Aunque las clases y los manuales se organicen en torno a la traducción de textos, existe un gran vacío en cuanto a los objetivos y la metodología de la enseñanza: ¿qué objetivos de aprendizaje se persiguen?, ¿cuáles son los criterios utilizados para la selección de los textos?, ¿qué progresión conviene establecer?, ¿cuál es el trabajo pedagógico que ha de planificar el profesor para que el estudiante sea capaz de traducirlos? Son preguntas que quedan sin respuesta.

Los enfoques contrastivos

Los estudios contrastivos (entre lenguas y entre textos), relacionados con los enfoques lingüísticos de la traducción, también se han considerado como método de enseñanza de la traducción.

De todos los estudios comparados entre lenguas los que con mayor fuerza se han planteado explícitamente como un método de enseñanza de la traducción

son las *Estilísticas comparadas*. Los pioneros son Malblanc (1944)⁷ y Vinay & Darbelnet (1958); otros trabajos en esta línea son Vázquez Ayora (1977), Scavée & Intravaia (1979), Legoux & Valentine (1989), etc. Las Estilísticas comparadas aplican al análisis comparado los trabajos efectuados en Estilística interna y proponen, cada una de ellas con sus propias peculiaridades, nuevas categorías para efectuar la contrastividad entre lenguas, destacando la propuesta de Vinay & Darbelnet (1958) de los denominados *procedimientos* (o *procedimientos técnicos*) de traducción. Ahora bien, estos *procedimientos*: (1) son comparaciones centradas en el resultado que no explican el proceso (el *proceder*) que habría que seguir para llegar a dicho resultado; (2) son comparaciones descontextualizadas, que comparan unidades aisladas; (3) producen una fijación de la comparación efectuada al proponer una única equivalencia. Todo ello tiene graves repercusiones para la didáctica, ya que el estudiante puede pensar que la equivalencia propuesta es directamente intercambiable entre las dos lenguas y bloquearse para la búsqueda de soluciones contextuales (las *equivalencias dinámicas*). Hay que añadir, además, las insuficiencias de tipo pedagógico de estos enfoques, puesto que los objetivos quedan limitados a cuestiones de diferencias entre las dos lenguas y la metodología se limita a ejercicios en torno al uso o detección de esas diferencias. Su interés didáctico radica en que ofrecen un marco de diferenciación entre las dos lenguas y proporcionan un metalenguaje para identificar diferentes tipos de soluciones traductoras; también comportan un perfeccionamiento lingüístico.

De mayor interés son los estudios que introducen consideraciones de tipo contrastivo desde un punto de vista de funcionamiento textual (elementos de coherencia y cohesión, tipologías textuales), más cercano a la realidad en que se mueve el traductor (ej. Baker 1992). Ahora bien, estos estudios no recogen la variedad de problemas de traducción (lingüísticos, culturales, pragmáticos) a que se enfrenta el traductor. Por otro lado, de nuevo se sigue polarizando la actividad pedagógica en los resultados. El docente puede encontrar en los estudios contrastivos textuales un instrumento más para organizar el contenido de sus cursos, pero no le resuelven todo el diseño de objetivos de aprendizaje ni le proporcionan el armazón metodológico para articular la enseñanza.

La incidencia en los contenidos teóricos

Otro enfoque didáctico ha consistido en incidir en los aspectos teóricos de la traducción. Así pues, existen manuales o programas de asignaturas que

7. Una segunda edición revisada se publicó en 1963.

incluyen únicamente aspectos teóricos, o combinan *teoría y práctica*, o incluyen una parte *teórica* con *aplicaciones prácticas* (ej. Larson 1984, Tatilon 1986, Newmark 1988).

Cabe considerar que, si se da prioridad a los contenidos teóricos, se corre el peligro de confundir la adquisición de la competencia traductora, que es un conocimiento básicamente *operativo* (saber *cómo*), con la adquisición de conocimientos *declarativos* (saber *qué*) y *explicativos* (saber *por qué*), propios más bien de la formación de investigadores en traducción.

Además, en estos enfoques se sigue produciendo una falta de definición de objetivos de aprendizaje ya que se plantean cuestiones de tipo lingüístico, teórico y, a veces, de método de trabajo del traductor, pero no se plantean objetivos relacionados con las dificultades que supone aprender a traducir. Se producen también insuficiencias metodológicas, ya que no se proponen criterios de selección de textos, ni actividades que enseñen a traducirlos, ni consideraciones sobre la progresión y la evaluación.

3.2. Enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante y orientados al proceso

Paralelamente a estos enfoques se han ido elaborando otras propuestas ligadas a planteamientos pedagógicos actuales. Dichos enfoques otorgan al estudiante un papel activo, considerándole protagonista del acto didáctico, fomentan su autonomía, incentivan la interacción entre todos los miembros del grupo (*aprendizaje cooperativo*) e inciden en la realización de tareas auténticas que respondan a la actividad profesional del traductor. Estos enfoques sientan las bases para un diseño curricular integrador de todos los ejes del proceso educativo (objetivos, competencias, secuenciación, metodología y evaluación). Presentamos a continuación las propuestas más significativas.

La incidencia en el proceso traductor

A partir de los años 80 muchos autores preconizan una didáctica centrada en el desarrollo del proceso traductor. En palabras de Delisle (1980: 16):

Enseigner à traduire, c'est faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l'apprenti-traducteur au coeur de l'opération traduisante pour lui en faire saisir la dynamique.

Seleskovitch & Lederer en el capítulo «L'enseignement de l'interprétation» del libro *Interpréter pour traduire* (1984⁸) son también pioneras en incidir en que la formación de intérpretes debe centrarse en que el estudiante adquiera un método y capte principios que le sirvan para recorrer el proceso traductor y no en la adquisición de equivalencias reutilizables: «Le discours traduit en classe doit servir à l'acquisition de méthodes et non à celle d'équivalences réutilisables» (1984: 181).

En el mismo sentido, en relación con la formación de traductores, en Hurtado Albir (1983: 36) se expresa:

... la pédagogie de la traduction ne peut pas être fondée sur la mémorisation de paires d'équivalences. Elle doit viser, au contraire, à promouvoir leur recherche par l'élève en faisant porter l'effort pédagogique sur un développement correct du processus de traduction...

Gile (1995: 10) formula bien esta óptica pedagógica:

The idea is to focus in the classroom not on results, that is, not on the *end product* of the Translation process, but on the process itself (...) the process oriented approach indicates to the student good Translation *principles, methods* and *procedures*.

La formación por objetivos de aprendizaje

Como ya hemos indicado, el gran paso en la didáctica de la traducción lo da Delisle (1980) al quejarse de la falta de sistematización en la enseñanza de la traducción y la necesidad de buscar estrategias pedagógicas (véase 2.2). Delisle plantea la necesidad de una pedagogía heurística y una metodología activa, centrada en el estudiante, que le hagan descubrir los principios que ha de seguir para efectuar un correcto desarrollo del proceso traductor.

Sus propuestas (Delisle 1980, 1993) se centran en la iniciación a la traducción escrita, planteando objetivos de aprendizaje y actividades para conseguirlos. En su trabajo de 1980 propone objetivos de aprendizaje como: establecer la diferencia entre equivalencias de significado y equivalencias de sentido; saber extraer las nociones clave del texto; efectuar la exégesis léxica; captar la organización textual; así como cuestiones específicas de tipo contrastivo entre el inglés y el francés. En su manual de 1993, establece la diferencia entre objetivos generales y objetivos específicos, planteando ocho objetivos generales, que se desglosan en cincuenta y seis objetivos específicos (muchos de tipo contrastivo inglés-francés). Los objetivos generales se relacionan con

8. Este capítulo recoge textos que ya habían sido presentados o publicados en 1965, 1973 y 1981.

los siguientes aspectos: metalinguaje de la iniciación a la traducción; documentación de base del traductor; método de trabajo; proceso cognitivo de la traducción; convenciones de la escritura; dificultades léxicas; dificultades sintácticas; dificultades de redacción.

A esta propuesta pionera siguen otros trabajos en esta línea. Beeby (1996) se centra en la enseñanza de la traducción inversa español-inglés y propone los siguientes objetivos de aprendizaje: adquirir el metalinguaje necesario; comprender las etapas del proceso traductor; alcanzar un alto nivel de comprensión lectora en la lengua de partida; saber redactar textos en la lengua de llegada gramaticalmente correctos y pragmáticamente adecuados; utilizar técnicas básicas de documentación; observar hábitos de trabajo; conocer las diferencias tipográficas, léxicas, sintácticas y discursivas entre las dos lenguas; familiarizarse con las tipologías textuales; ampliar los conocimientos de las diferencias pragmáticas y semióticas entre las dos culturas; reforzar la expresión oral para usos profesionales.

Hurtado Albir (1996b) se centra en la iniciación a la traducción directa y se proponen cuatro tipos de objetivos generales (que se desglosan en treinta y tres objetivos específicos): objetivos metodológicos (para captar principios metodológicos básicos del proceso traductor); objetivos contrastivos (para dominar los elementos de contrastividad fundamentales entre el par de lenguas implicadas); objetivos profesionales (para asimilar el estilo de trabajo del traductor profesional); objetivos textuales (para dominar las estrategias fundamentales de la traducción de textos de diverso tipo). Basándose en esta propuesta, en Hurtado Albir (1999) se plantean objetivos de aprendizaje (generales y específicos) para diversas materias implicadas en la formación de traductores e intérpretes: enseñanza de lenguas para traductores; iniciación a la traducción directa; traducción entre lenguas maternas; traducción técnica y científica; traducción jurídica; traducción literaria; traducción audiovisual; interpretación.

El enfoque por tareas y proyectos de traducción

El enfoque por tareas y proyectos es un marco metodológico, surgido en la didáctica de lenguas, que tiene como objetivo primordial dotar al diseño curricular de un carácter integrador, capaz de incluir todos los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. El diseño didáctico se concibe como un conjunto de *tareas*, que el estudiante ha de llevar a cabo. Una aportación importante de este enfoque es la distinción entre *tareas finales* y *tareas posibilitadoras* (preparatorias), que sirven para preparar la ejecución de la tarea final perseguida. En Hurtado Albir (1992, 1996b) se aplica este enfoque a la enseñanza de la iniciación a la traducción; posteriormente,

se aplica a las diversas materias implicadas en la formación de traductores (Hurtado Albir 1999). En este enfoque las unidades didácticas se estructuran en torno a tareas de diverso tipo que preparan para la/s tarea/s final/es (por ejemplo, la traducción de determinado género textual). Los instrumentos usados para diseñar las tareas son diversos: textos en lengua de partida y en lengua de llegada, y traducciones para analizar, comparar, revisar o corregir; cuestionarios; ejercicios contrastivos, de documentación, etc.; fichas para rellenar; textos de apoyo y fichas informativas para aspectos conceptuales; grabaciones del proceso traductor; etc. (Hurtado Albir 1996b, 2015a, 2015b, 2015c). Además de la traducción de textos, las tareas que se incluyen son variadas; algunos ejemplos son (Hurtado Albir 2015b: 14-15):

- Tareas que preparan a la traducción de textos: tareas de pretraducción (análisis del texto original), traducción sintética (resumen en lengua de llegada de un texto en lengua de partida), traducción ampliada (ampliación en lengua de llegada de la información de un texto en lengua de partida), traducción comparada (análisis de varias traducciones para identificar errores y aciertos), revisión de una traducción, corrección de una traducción (identificación de errores).
- Tareas para adquirir conocimientos: lectura de textos de apoyo y de fichas informativas, realización de debates (presenciales o virtuales), análisis de textos paralelos.
- Elaboración de informes de diverso tipo: sobre la profesión de traductor, sobre aspectos culturales, sobre la traducción de un texto (la *traducción comentada*), etc.

Los manuales de la serie Aprender a Traducir (Universitat Jaume I) siguen este enfoque. Véase, por ejemplo, Gamero (2005) y Hurtado Albir (2015b) para la enseñanza de la iniciación a la traducción; Borja (2007) para la enseñanza de la traducción jurídica; y Jiménez (2012) para la interpretación.

Otros autores que aplican este enfoque son, por ejemplo, González Davies (2003, 2004) y Li (2013). En González Davies (2003) se proponen tareas para la enseñanza de la traducción de textos audiovisuales, científicos, informáticos, jurídicos y económicos, literarios, y de sicopedagogía. Gonzalez Davies (2004) distingue tres tipos de procedimientos: *actividades* (ejercicios breves para practicar puntos específicos), *tareas* (cadena de actividades con el mismo objetivo global y un producto final) y *proyectos* (tareas con múltiples competencias implicadas, que permiten a los estudiantes participar en actividades y tareas pedagógicas y profesionales hacia un producto final). Li, por su parte, propone seis fases en las tareas: pretarea, tarea, informes, análisis, revisión y reflexión.

La longitud y el número de tareas pueden variar. En este sentido, el *proyecto* globaliza diversos objetivos de aprendizaje y tiene una mayor secuenciación de tareas. El uso de proyectos de traducción (con tareas finales de mayor envergadura; por ejemplo, la traducción de una película) es de especial interés en el caso de las materias de especialización. Sobre el uso de proyectos en la formación de traductores, véase, por ejemplo, Kiraly (2000, 2005, 2012), Marco (2004, 2016) y Li *et al.* (2015).

Al tratarse de un marco metodológico flexible, el enfoque por tareas y proyectos permite integrar elementos de metodologías formativas, como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje situado, el aula invertida, etc. Permite también la incorporación de una formación basada en competencias.

La orientación constructivista-social

Kiraly (2000), basándose en los planteamientos de las teorías constructivistas del aprendizaje, propone un enfoque constructivista y social de la didáctica de la traducción cuya piedra angular es la *colaboración* entre profesores y estudiantes. Kiraly preconiza un cambio de los papeles del profesor y del estudiante de traducción, considerando que el estudiante debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y el profesor tiene que servir de guía, creando situaciones en las que el estudiante pueda desarrollar sus habilidades profesionales. Su propuesta se diferencia, así, del modelo didáctico tradicional, centrado en la transmisión de conocimientos, y persigue la transformación del estudiante.

Kiraly propone un modelo de *empoderamiento*, basado en la autonomía del estudiante, en la interacción multidireccional entre los estudiantes y el profesor, y en la realización de proyectos auténticos y colaborativos de traducción, que reflejen la actividad del traductor profesional. Se trata, así, de un *aprendizaje situado*, que supone una participación activa en un aprendizaje auténtico y experiencial. En este sentido, propone el formato de *taller constructivista* como alternativa a la clase tradicional de traducción.

Los presupuestos de la orientación constructivista del aprendizaje subyacen en la mayoría de propuestas para la formación de traductores que se centran en el aprendizaje del estudiante y se orientan al desarrollo del proceso traductor.

La formación por competencias

Con el cambio de milenio se empieza a aplicar en la formación de traductores e intérpretes la denominada *formación por competencias* (FPC), continuación

de la formación por objetivos de aprendizaje (Kelly 2005, Hurtado Albir 2007, 2008, 2015a, 2015c, etc.).

Los fundamentos de la FPC se encuentran en las teorías del aprendizaje constructivistas. En la FPC las competencias son el hilo conductor del diseño curricular y se propone un modelo integrado de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que se materializa en la *operacionalización* de las competencias propias de un diseño curricular.

Existen muchas definiciones de competencias. Todas ellas coinciden en considerar que una competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, e inciden en que poseer una competencia es indisoluble de su desempeño (la capacidad de *actuar*). Así, por ejemplo, Yaniz & Villardón (2006: 23) proponen la siguiente definición:

Una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido.

Cano (2015: 23), por su parte, plantea que poseer una competencia implica: (1) integrar conocimientos (saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente); (2) poner en ejecución (es indisoluble de la práctica); (3) actuar de forma contextual (se es competente en un contexto concreto); (4) aprender constantemente (dinamismo); y (5) actuar con autonomía (responsabilidad de las decisiones y papel activo en su desarrollo).

Un aspecto importante de la FPC es la distinción entre *competencias específicas* (o *disciplinarias*), que son las propias de cada disciplina, y *competencias generales* (o *transversales*), que se aplican a todas las disciplinas. Se persigue, así, una formación de tipo holístico que integre ambas. En este sentido, cada disciplina debe determinar cuáles son las competencias generales y específicas que la definen.

Según la FPC, para la definición de las competencias de un currículo universitario, es indispensable la descripción del *perfil profesional* de que se trate. Para ello es importante la realización de estudios del mercado de trabajo que indaguen las buenas prácticas profesionales, dominantes y emergentes, de dicho perfil y los conocimientos y habilidades que se requieren.

En Hurtado Albir (2007, 2008) se proponen seis categorías de competencias específicas para la formación de traductores (basada en la propuesta anterior de objetivos de aprendizaje, Hurtado Albir 1996b, 1999): metodológicas y estratégicas, contrastivas, extralingüísticas, profesionales, instrumentales, y de resolución de problemas de traducción de diferentes géneros textuales. Se trata de categorías de competencias que hay que contextualizar y concretar

según el perfil profesional y la materia de que se trate. También se propone una operacionalización de competencias que tenga en cuenta los siguientes aspectos: (1) el enunciado de la competencia; (2) los elementos que componen la competencia, que son comportamientos observables que la conforman, que sirven de *indicadores* para la definición de los resultados de aprendizaje propios de cada nivel y para la evaluación; (3) los contenidos asociados; (4) las tareas posibles para adquirir la competencia (la metodología); (5) los procedimientos de evaluación. Dicha operacionalización permite un diseño curricular integrador de todos los ejes del proceso educativo.

En 2009, desde el European Master's in Translation (EMT) se propusieron seis tipos de competencias: competencia lingüística; competencia intercultural; competencia para buscar información; competencia tecnológica; competencia temática; y competencia para la prestación de servicios de traducción, que es la central.

La incidencia en los aspectos profesionales. La traducción en situación y el aprendizaje situado

Algunos autores inciden en la importancia de los aspectos profesionales. Es el caso del enfoque situacional de Vienne (1994) que plantea la necesidad de abordar la traducción de textos en su situación comunicativa real y con encargos profesionales auténticos, ya realizados por el profesor, de modo que el profesor asuma el cargo de cliente. Esta propuesta es desarrollada también por Gouadec (2003).

En otro orden de cosas, hay que resaltar las propuestas que aplican al caso de la formación de traductores los presupuestos del *aprendizaje situado* (derivado de la teoría de la *cognición situada*). El aprendizaje situado preconiza que el conocimiento se ha de presentar en el contexto auténtico en que normalmente se desenvuelve. De este modo, se incide en que en la formación de traductores se han de establecer procedimientos pedagógicos (tareas y proyectos) que faciliten la transición a la práctica profesional (véase, por ejemplo, Kiraly 2005, Gonzalez Davies & Enríquez Raido 2016).

Estos planteamientos ponen de relieve una creciente preocupación didáctica por la empleabilidad. Prueba de esta preocupación fue también el *Memorandum* elaborado en 1986 por la BDÜ (Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer), que contenía recomendaciones para una organización de los programas de formación en traducción e interpretación acordes con las demandas de la profesión. Su continuación fue el proyecto POSI (PraxisOrientierte StudienInhalte für die Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern) en los años 90, patrocinado por la FIT (Fédération Internationale des Traducteurs),

cuyo objetivo era lograr una formación de traductores e intérpretes mejor orientada a la práctica profesional. Cabe citar también el proyecto EGPS (European Graduate Placement Scheme) (2012-2015), cuya finalidad era mejorar la empleabilidad de los estudiantes que han realizado un máster en traducción.

4. Ámbitos de investigación

La investigación se ha centrado en diversos ámbitos. Presentamos a continuación los más importantes.

(1) Elaboración de pautas generales para el diseño curricular en la formación de traductores: objetivos, competencias, materias implicadas en la formación, contenidos, etc. Ej. Hurtado Albir 1999, Kelly 2005, Kearns 2006b, Li 2012.

(2) Diseño de materias concretas. Algunos ejemplos son:

- Iniciación a la traducción (ej. Delisle 1980, 1993; Hurtado Albir 1996, 2007, 2008, 2015a; Robinson 1997; Colina 2003; Gamero 2005; Gonzalez Davies 2004)
- Traducción inversa (ej. Beeby 1996, Roiss 2008)
- Traducción técnica (ej.: Bedard 1987, Durieux 1988)
- Traducción científica (Montalt 2005, Montalt & Gonzalez Davies 2006)
- Traducción jurídica (ej. Borja 2007)
- Traducción comercial (ej. Li 2013, Li *et al.* 2015)
- Traducción audiovisual (ej. Díaz Cintas 2008)
- Traducción literaria (ej. Marco 2002a, 2002b, 2016; Navarro 2013).

(3) Aspectos metodológicos. Se trata en este caso de una investigación de tipo transversal que subyace en muchas de las propuestas citadas en otros ámbitos: elaboración de la unidad didáctica, tareas, dinámica de grupos, etc. Ej.: Hurtado Albir 1996, 1999; González Davies 2003, 2004; Kelly 2005.

(3) Criterios y procedimientos de evaluación. Ej. Martínez 2001; Varela Salinas 2006; Way 2008; Colina 2008; Angelelli & Jacobson 2009; Orlando 2011; Galán-Mañas & Hurtado Albir 2015; Hurtado Albir & Olalla-Soler 2016; Pavani 2016; Huertas & Vine (2018).

(4) Uso de tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción: enseñanza semipresencial en la formación de traductores (ej.: Galán-Mañas 2009; Galán-Mañas & Hurtado Albir 2010); uso de corpus electrónicos en la didáctica de la traducción (ej. Rodríguez-Inés 2008, 2010; Monzó 2008); enseñanza en línea de la traducción (ej.: Kenny 2008).

(5) Aspectos relacionados con la competencia traductora y su adquisición: funcionamiento de la competencia traductora y de su adquisición (ej. Schäffnaer & Adab 2000; PACTE 2003, 2014, 2015; Hurtado Albir 2017); implicaciones de la direccionalidad (ej. Kelly *et al.* 2006); adquisición de determinadas competencias (ej. Pinto y Sales 2008, para la competencia de documentación).

5. Perspectivas de la investigación

A pesar de los avances efectuados en los últimos años, queda mucho camino por recorrer. Cabe preguntarse, pues, cuáles son los desafíos curriculares que se plantean hoy día en la formación de traductores y las necesidades más acuciantes de la investigación didáctica.

5.1. Desafíos curriculares en la formación de traductores

Los desafíos curriculares a que se enfrenta actualmente la formación de traductores vienen determinados en primera instancia por: (1) los cambios que se han producido en la profesión de traductor; (2) la constante movilidad académica y profesional de la sociedad actual; (3) la renovación pedagógica y tecnológica que se ha producido en las últimas décadas.

Ello comporta la necesidad de elaborar diseños curriculares capaces de:

(1) Responder a las demandas sociales y profesionales de cada contexto social. No hay diseños curriculares universales. Cada contexto tiene sus propias necesidades de traducción y la formación debería ir dirigida, en primera instancia, a cubrir esas necesidades. Para ello, es fundamental realizar periódicamente estudios de mercado en cada contexto, que ayuden a definir los perfiles profesionales y las combinaciones lingüísticas más demandados. Este análisis de las necesidades sociales permite identificar claramente la finalidad de la formación, y, en este sentido, definir las competencias que han de desarrollarse.

(2) Adecuarse a los condicionamientos de las características de la sociedad actual (sociedad global y cambiante). Además, en el mundo globalizado en que vivimos, los diseños curriculares han de tener, al mismo tiempo, una perspectiva internacional, ya que el mercado de la traducción también está globalizado y la formación debe incorporar esa perspectiva. La sociedad actual es también una sociedad en constante cambio; la formación debe, pues, incorporar esa perspectiva, incluyendo herramientas que preparen al futuro traductor para un aprendizaje continuo, a lo largo de toda la vida. La importancia, pues, *de aprender a aprender*.

(3) Ser homologables internacionalmente. La creciente movilidad académica y profesional requiere que los planes de estudio sean fácilmente homologables en el plano internacional. La creación del espacio europeo de educación superior (EES) es un buen ejemplo de esa necesidad.

(4) Adecuarse a los nuevos modelos pedagógicos, que preconizan una formación por competencias, una integración de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y un aprendizaje autónomo, polivalente y permanente.

(5) Establecer una progresión del aprendizaje. A diferencia de otras disciplinas, en traducción no existe una base común de descripción de niveles de competencias, como sucede en la enseñanza de lenguas (por ejemplo, el marco común europeo de referencia para las lenguas, MCER). Dicha descripción proporcionaría un marco común en el sector educativo y profesional de la traducción, que facilitaría la comparación entre diferentes sistemas de calificación; además, serviría de orientación para diseñar planes de estudio de traducción, gestionar la evaluación, elaborar manuales y materiales de enseñanza, determinar certificados, reconocer y convalidar títulos, establecer perfiles educativos y profesionales e instaurar pautas de control de calidad profesional. Véase en este sentido el proyecto de investigación del grupo PACTE *Nivelación de competencias en la adquisición de la competencia traductora (NACT)* (PACTE 2018, en prensa).

(6) Incorporar las tecnologías de la traducción que se van creando. La formación ha de preparar al futuro traductor al uso eficaz de buscadores especializados, herramientas de traducción asistida, de alineación de textos, de gestión de la contabilidad y presupuestado, etc., desarrollando en el estudiante la capacidad de adaptarse a nuevos recursos de documentación y herramientas tecnológicas, dada la rapidez con que van cambiando.

(7) Incorporar tecnologías de enseñanza y aprendizaje. Como sucede en todas las disciplinas, la didáctica de la traducción ha de saber beneficiarse de modo eficaz de las tecnologías de enseñanza y aprendizaje (*e-learning*, *m-learning*).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la didáctica de la traducción debería ser capaz de responder a todas las cuestiones que intervienen en el diseño curricular de cualquier disciplina: (1) *¿a quién se enseña y en qué circunstancias?* (análisis de necesidades de aprendizaje); (2) *¿para qué se enseña?* (fijación de competencias y objetivos); (3) *¿qué se enseña?* (selección de contenidos); (4) *¿cómo se enseña?* (diseño de la metodología); (5) *¿con qué progresión?* (secuenciación); (6) *¿con qué resultado?* (diseño de procedimientos de evaluación).

Responder a estas cuestiones, permitirá seguir adecuadamente los pasos que conviene desarrollar en el diseño curricular, que quedan reflejados en la figura 1.

Fig. 1 *Pasos del diseño curricular*



5.2. *Necesidades de la investigación*

Para hacer frente a esos desafíos curriculares, las necesidades más acuciantes son, a nuestro entender, avanzar en la investigación de los siguientes aspectos:

- (1) La realización de estudios de mercado y, en consecuencia, la definición de los diversos perfiles profesionales (considerando no solo las prácticas existentes sino también las prácticas emergentes), para ser capaces de adaptar la formación a las necesidades del mercado y a las herramientas tecnológicas utilizadas.
- (2) La evaluación periódica de los programas de formación, para garantizar su eficacia y su adecuación a las necesidades sociales de cada contexto.
- (3) La definición de las competencias de los docentes de traducción y las necesidades de la formación de formadores en traducción.
- (4) El establecimiento de niveles de competencia traductora, que permitan establecer una progresión más adecuada de la enseñanza y una mejor evaluación, y que faciliten la movilidad académica y profesional.
- (5) El establecimiento de procedimientos de evaluación (tareas evaluadoras y rúbricas), que permitan medir de modo fiable niveles de competencias, así

como avanzar en los procedimientos de evaluación diagnóstica y formativa, y de autoevaluación.

(6) La aplicación de las tecnologías de la enseñanza y del aprendizaje a la formación de traductores, incentivando una metodología activa que fomente la implicación de los estudiantes y el aprendizaje cooperativo.

5.3. Desafíos metodológicos y problemas de la investigación

Si queremos que la investigación en didáctica de la traducción sea realmente una *investigación acción*, capaz de transformar la práctica didáctica en la formación de traductores, sería necesario dar respuesta a los desafíos curriculares planteados y las necesidades de la investigación que se derivan. A nuestro entender, cubrir esas necesidades investigadoras supone en primera instancia: (1) establecer un diálogo con la Pedagogía y con investigaciones pedagógicas en otras disciplinas afines; (2) aplicar los resultados de la investigación empírica sobre el funcionamiento del proceso traductor, la competencia traductora y la adquisición de la competencia traductora; (3) avanzar en la recogida de información sobre los resultados de las propuestas didácticas elaboradas para verificar su eficacia.

En este sentido, como ya se ha venido haciendo en los últimos años, consideramos que es muy importante avanzar en el uso de métodos cualitativos y cuantitativos que permitan recoger y analizar datos que sustenten la validez de las propuestas didácticas elaboradas. Las técnicas e instrumentos de recogida de datos pueden ser de diverso tipo: observación directa, grabaciones (de audio, vídeo, ordenador), entrevistas, cuestionarios, producciones de los estudiantes, diarios (de estudiantes, de profesores), grupos de discusión, etc. Ello comporta elaborar instrumentos propios de recogida y análisis de datos y también fomentar la réplica entre los investigadores, en aras de una mayor generalización de los resultados.

Ahora bien, la investigación no está exenta de problemas, ya que en didáctica de la traducción no existe una tradición investigadora empírica, comparable a la que se ha dado en otras disciplinas. Esa falta de tradición repercute sobre todo en la falta de instrumentos propios validados para la recogida y análisis de datos, lo cual dificulta la investigación. A ello hay que añadir la falta de revisiones sistemáticas de los estudios realizados, que permitan contar con estimaciones globales del estado de la investigación⁹. Por último, un factor que dificulta el avance de la investigación es la falta de concienciación de la

9. Véase, por ejemplo, el estudio de Yan *et al.* 2015.

importancia de la investigación didáctica que se da frecuentemente en las instituciones y en el seno de la comunidad científica. Sin embargo, la investigación didáctica supone la mejor aplicación y la mejor transferencia a la sociedad de la investigación traductológica, ya que garantiza una mejor formación de los futuros traductores, de modo que puedan ejercer la profesión atendiendo a las demandas e innovaciones sociales y alcanzando niveles de excelencia.

Desde sus inicios en los años 70, la investigación en didáctica de la traducción ha evolucionado mucho, especialmente en los últimos años. Ya no solo se elaboran propuestas didácticas, sino que se recogen datos empíricos para que se ajusten mejor a la realidad del contexto en que se quieren aplicar y, además, se busca su validación mediante pruebas empíricas. Vamos, pues, por buen camino.

Referencias bibliográficas

- ANGELELLI, Claudia V. & Holly E. JACOBSON (eds.) (2009) *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. ATA Scholar Monograph Series XIV.
- BAER, Brian J. & Geoffrey S. KOBY (eds.) (2003) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. ATA Scholar Monograph Series XII.
- BAKER, Mona. (1992) *In Other Words. A Coursebook on Translation*. Londres & Nueva York: Routledge.
- BALLIU, Christian (ed.) (2005) *Enseignement de la traduction dans le monde*. *Meta* 50:1.
- BEDARD, Claude. (1987) *Guide de l'enseignement de la traduction technique*. Montreal: Liguattech.
- BEEBY, Allison. (1996) *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- BORJA, Anabel (2007) *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica*. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a Traducir 3.
- CAMINADE, Monique & Anthony PYM (1998) "Translator-Training Institutions." En: Baker, Mona (ed.) 1998. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge, pp. 280-285.
- CANO GARCÍA, Elena. (2015) *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- COLINA, Sonia. (2003) *Translation Teaching: From Research to the Classroom*. Boston: McGraw Hill.
- COLINA, Sonia. (2008) "Translation Quality Evaluation: Some Empirical Evidence for a Funcionalist Approach." *The Translator* 14:1, pp. 97-134.

- CRAVO, Ana & Josélia NEVES. (2007) "Action Research in Translation Studies." *The Journal of Specialised Translation* 7, pp. 92-107.
- DELISLE, Jean. (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, Jean. (1993) *La traduction raisonnée*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- DÍAZ CINTAS, Jorge (ed.) (2008) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- DOLLERUP, Cay & Anne LODDEGAARD (eds.) (1992) *Teaching Translation and Interpreting*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- DOLLERUP, Cay & Anne LINDEGAARD (eds.) (1994) *Teaching Translation and Interpreting 2*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- DOLLERUP, Cay & Vibeke APPEL (eds.) (1996) *Teaching Translation and Interpreting 3*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- DURIEUX, Christine. (1988) *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris: Didier Erudition.
- EMT EXPERT GROUP. (2009) "Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication." Versión electrónica: <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf>
- GALÁN-MAÑAS, Anabel. (2009) *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- GALÁN-MAÑAS, Anabel & Amparo HURTADO ALBIR. (2010) "Blended learning in translator training." *The Interpreter and Translator Trainer* 4:2, pp. 197-231.
- GALÁN-MAÑAS, Anabel & Amparo HURTADO ALBIR. (2015) "Competence assessment procedures in translator training." *The Interpreter and Translator Trainer* 9:1, pp. 63-82.
- GAMERO, Silvia. (2005) *Traducción alemán-español. Aprendizaje activo de destrezas*. Barcelona: Universitat Jaume I, Serie Aprendre a Traducir 2.
- GARCÍA IZQUIERDO, Isabel & Joan Verdegall (eds.) (1998) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I.
- GILE, Daniel. (1995/2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- GONZÁLEZ DAVIES, María (coord.) (2003) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- GONZÁLEZ DAVIES, María. (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- GONZÁLEZ DAVIES, María & Vanessa ENRÍQUEZ RAIDO (eds.) (2016) *The Interpreter and Translator Trainer* 10:1. Número especial *Situated Learning in Translator and Interpreter Training*.

- GOUADEC, Daniel. (2003) "Position paper: Notes on translator training." En: Pym, Anthony; Carmina Fallada; José Ramón Biau & Jill Orenstein (eds.) 2003. *Innovation and E-learning in Translator Training*. Tarragona: Universitat Rovira Virgili, pp. 11-19.
- HERVEY, Sándor & Ian HIGGINS. (1992) *Thinking Translation. A Course in Translation Method French to English*. Londres: Routledge.
- HOLMES, James. (1988) "The Name and Nature of Translation Studies." En: Holmes, James 1988. *Translated! Papers in Literary Translation and Translation Studies*. Ámsterdam: Rodopi, pp. 66-80.
- HUBSCHER-DAVIDSON, Séverine. (2008) "A Reflection on Action Research Processes in Translator Training." *The Interpreter and Translator Trainer* 2:1, pp. 75-92.
- HUERTAS BARROS, Elsa & Juliet VINE (eds.) (2018) *The Interpreter and Translator Trainer* 12:1. Número especial *New Perspectives in Assessment in Translator Training*.
- HUNG, Eva (ed.) (2002) *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1983) "Apprendre à traduire." *Reflét* 7, pp. 32- 37.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1984) "La formation des traducteurs." *Reflét* 8, pp. 32- 37.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1992) "Didactique de la traduction des textes spécialisés." En *Actes de la 3ème Journée ERLA-GLAT. Lexique spécialisé et didactique des langues*. Brest: UBO-ENST, pp. 9-21.
- HURTADO ALBIR, Amparo (ed.) (1996a) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (1996b) "La enseñanza de la traducción directa 'general'." Objetivos de aprendizaje y metodología." En: Hurtado Albir, Amparo (ed.) 1996. *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 31-56.
- HURTADO ALBIR, Amparo (dir.) (1999) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2007) "Competence-based Curriculum Design for Training Translators." *The Interpreter and Translator Trainer* 1:2, pp. 163-195.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2008) "Compétence en traduction et formation par compétences." *TTR (Traduction, Terminologie, Rédaction). La formation du traducteur: pédagogie, docimologie, technologies* 21:1, pp. 17-64.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2015a) *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a Traducir 6.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2015b) *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica*. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a Traducir 6.

- HURTADO ALBIR, Amparo. (2015c) "The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training." *Meta* 60:2, pp. 256-280.
- HURTADO ALBIR, Amparo (ed.) (2017) *Researching Translation Competence* by PACTE Group. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2018) "Training." En: Gambier, Yves & Lieven D'hulst (eds.) 2018. *History of Translation Knowledge: Sources, Concepts, Effects*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins, pp. 415-427.
- HURTADO ALBIR, Amparo & Christian OLALLA-SOLER. (2016) "Procedures for Assessing the Acquisition of Cultural Competence in Translator Training." *The Interpreter and Translator Trainer* 10:3, pp. 318-342.
- JIMÉNEZ, Amparo. (2012) *Primeros pasos hacia la interpretación*. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a traducir 4.
- KEARNS, John. (2006a) "New Vistas in Translator and Interpreter Training." Número especial *Translation Ireland* 17:1.
- KEARNS, John. (2006b) *Curriculum Renewal in Translator Training*. Dublín: Dublin City University. Tesis doctoral inédita.
- KELLY, Dorothy. (2005) *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St Jerome.
- KELLY, Dorothy & Catherine WAY. (2007) "Editorial: On the Launch of ITT." *The Interpreter and Translator Trainer* 1:1, pp. 1-13.
- KELLY, Dorothy & Anne MARTIN (2009) "Training and education." En: Baker, Mona & Gabriela Saldanha (eds.) 2011. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Londres: Routledge. 2.^a ed., pp. 294-300.
- KELLY, Dorothy; Marie-Louise NOBS; Dolores SÁNCHEZ & Catherine WAY. (2006) "Reflections on Directionality in Translator Training." *Forum* 4:1, pp. 57-81.
- KENNY, Mary Ann. (2008) "Discussion, Cooperation, Collaboration." *The Interpreter and Translator Trainer* 2:2, pp. 139-164.
- KIRALY, Donald. (1995) *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- KIRALY, Donald. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St Jerome.
- KIRALY, Donald. (2005) "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation." *Meta* 50:4, pp. 1098-1111.
- KIRALY, Donald. (2012) "Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective." *Meta* 57:1, pp. 82-95.
- KIRALY, Donald (ed.) (2015) *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Maguncia: Mainz University Press.
- KIRALY, Donald; Silvia HANSEN-SCHIRRA & Karin MAKSYMSKI (eds.) (2013) *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tubinga: Gunter Narr.

- KOUSTAS, Jane (dir.) (1992) *La pédagogie de la traduction: questions actuelles*. TTR 5:1.
- KRAWUTSCHKE, Peter W. (1989) *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- KUSSMAUL, Paul. (1995) *Training the Translator*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- LAROSE, Robert (ed.) (1988) *L'enseignement de la traduction au Canada*. Meta 33:2.
- LARSON, Mildred L. (1984) *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-language Equivalence*, Maryland: University Press of America, Inc.
- LEGOUX, Marie-Noëlle & Egan VALENTINE. (1989) *Stylistique différentielle anglais-français*. Montreal: Sodilis.
- LEWIN, Kurt. (1946) "Action Research and Minority Problems." En: Lewin, Gertrud Weiss. (ed.) 1946. *Resolving Social Conflicts*, pp. 34-46. Nueva York: Harper & Row.
- LI, Defeng. (2012) *Curriculum Design, Needs Assessment and Translation Pedagogy, with Special Referente to Translation Training in Hong Kong*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- LI, Defeng. (2013) "Teaching Business Translation. A Task-Based Approach." *The Interpreter and Translator Trainer* 7:1, pp. 1-26.
- LI, Defeng; Chunling ZHANG & Yuanjian HE. (2015) "Project-Based Learning in Teaching Translation: Students' Perceptions." *The Interpreter and Translator Trainer* 9:1, pp. 1-19.
- MALBLANC, Alfred. (1944) *Pour une Stylistique compare du français et de l'allemand*. París: Didier (2ª ed. 1963).
- MARCO BORILLO, Josep. (2002a) "Teaching Drama Translation." *Perspectives. Studies in Translatology* 10:1, pp. 55-68.
- MARCO BORILLO, Josep. (2002b) "Los ejercicios de elección múltiple en la formación de traductores literarios." *Discursos. Estudos de tradução* 2, pp. 65-82.
- MARCO BORILLO, Josep. (2004) "¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora?" *Trans. Revista de traductología* 8, pp. 75-88.
- MARCO BORILLO, Josep (2016) "On the Margins of the Profession: the Work Placement as a Site for the Literary Translator Trainee's Legitimate Peripheral Participation." *The Interpreter and Translator Trainer* 10:1, pp. 29-43.
- MARTÍNEZ, Nicole. (2001) *Évaluation et didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- MASSEY, Gary; Peter JUD & Maureen EHRENSBERGER-DOW. (2015) "Building Competence and Bridges: The Potential of Action Research in Translator Education." En: Pietrzak, Paulina & Mikolaj Deckert (eds.) 2015. *Constructing Translation Competence*. Fráncfort del Meno: Peter Lang, pp. 27-48.

- MONTALT, Vicent. (2005) *Manual de traducció científic-tècnica*. Vic: Eumo.
- MONTALT, Vicent & Maria GONZÁLEZ-DAVIES. (2006) *Medical Translation Step by Step*. Londres: Routledge.
- MONZÓ NEBOT, Esther. (2008) "Corpus-Based Activities in Legal Translator Training." *The Interpreter and Translator Trainer* 2:2, pp. 221-252.
- NAVARRO, Fernando. (2013) *Metodologías en la enseñanza de la traducción literaria*. Granada: Editorial Comares.
- NEWMARK, Peter. (1988) *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall.
- ORLANDO, Marc. (2011) "Evaluation of Translations in the Training of Professional Translators." *The Interpreter and Translator Trainer* 5:2, pp. 293-308.
- PACTE. (2003) "Building a Translation Competence Model." En: Alves, Fabio (ed.) 2003. *Triangulating Translation*, pp. 43-66. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- PACTE. (2014) "First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation." *MonTI*. Número especial 1, pp. 85-115.
- PACTE. (2015) "Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation." *Translation Spaces* 4:1, pp. 29-35.
- PACTE. (2018) "Competence Levels in Translation: Working Towards a European Framework." *The Interpreter and Translator Trainer* 12: 2, pp. 111-131.
- PACTE. (en prensa) "Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT." *Onomazein* 43.
- PAVANI, Stefano. (2016) *La evaluación sumativa en la didáctica de la traducción. Un estudio empírico en la enseñanza de la traducción español-italiano*. Barcelona y Bolonia: Universitat Autònoma de Barcelona & Università di Bologna. Tesis doctoral inédita.
- PINTO, María; Dora SALES. (2008) "Towards User-Centred Information Literacy Instruction in Translation." *The Interpreter and Translator Trainer* 2:1, pp. 47-74.
- PIOTROWSKA, Maria. (2013) "Action Research in Translation Studies SelfReflection in Translation Research Training." *Między Oryginałem a Przekładem* 19:20, pp. 153-167.
- PYM, Anthony (2002) "Translation Studies as Social Problem-Solving." Preimpresión versión 2.1. Documento basado en un intercambio en el congreso *Traducción en el siglo XXI: Tendencias y perspectivas*. Salónica, Grecia, 27-29 de septiembre de 2002. <www.fut.es/~apym/on-line/thessaloniki.pdf>
- ROBINSON, Douglas. (1997) *Becoming a Translator*. Londres & Nueva York: Routledge.

- RODRÍGUEZ-INÉS, Patricia. (2008) *La utilización de corpus electrónicos en la didáctica de la traducción*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- RODRÍGUEZ-INÉS, Patricia. (2010) "Electronic Corpora and other Information and Communication Technology Tools." *The Interpreter and Translator Trainer* 4:2, pp. 251-282.
- ROISS, Silvia. (2008) *Desarrollo de la competencia traductora. Teoría y práctica del aprendizaje constructivo*. Granada: Comares.
- SCAVÉE, Pierre & Pietro INTRAVAIA. (1979) *Traité de stylistique comparée du français et de l'italien*. París: Didier.
- SCHÄFFNER, Christina & Beverly ADAB (eds.) (2000) *Developing Translation Competence*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- SELESKOVITCH, Danica & Marianne LEDERER. (1984) "Chapitre II: L'enseignement de l'interprétation." En : Seleskovitch, Danica & Marianne Lederer 1984. *Interpréter pour traduire*. París: Didier Érudition, pp. 163-241.
- SELESKOVITCH, Danica & Marianne LEDERER. (1989) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. París: Didier Érudition.
- TATILON, Claude. (1986) *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*. Toronto: GREF.
- TENNENT, Martha (ed.) (2005) *Training for the New Millennium*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- VARELA SALINAS, María José (ed.) (2006) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza.
- VÁZQUEZ AYORA, Gerardo. (1977) *Introducción a la Traductología*. Washington: Georgetown University Press.
- VENUTI, Lawrence (ed.) (2016) *Teaching translation*. Londres: Routledge.
- VIENNE, Jean. (1994) "Towards a Pedagogy of Translation in Dituation." *Perspectives* 2:1, pp. 51-59.
- VINAY, Jean-Paul & Jean-Louis DARBELNET. (1958) *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. París: Didier.
- WAY, Catherine. (2008) "Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel." En: Kearns, John (ed.) 2008. *Translator and Interpreter Training*. Londres: Continuum, pp. 88-103.
- WILSS, Wolfram. (1976) "Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation." En: Brislin, Richard W. (ed.) 1976. *Translation: Applications and Research*. Nueva York: Gardner, pp. 117-137.
- WILSS, Wolfram. (1977) "Curricular planning." *Meta* 22:2, pp. 17-124.
- WILSS, Wolfram; Gisela THOME (eds.) (1984) *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tubinga: Narr.
- YAN, Jackie; Jun PAN & Honghua WANG. (2015) "Studies on Translator and Interpreter Training." *The Interpreter and Translator Trainer* 9:3, pp. 263-286.

YÁÑIZ, Concepción & Lourdes VILLARDÓN. (2006) *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

BIONOTA / BIONOTE

AMPARO HURTADO ALBIR es doctora en Traductología por la ESIT de la Université Paris III, traductora del francés al español y Catedrática de Traducción e Interpretación en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Ha sido profesora de traducción francés-español y de Traductología en la ESIT, la Universitat Jaume I (UJI) y la UAB. Es la investigadora principal del grupo PACTE, que, desde 1997, lleva a cabo una investigación experimental sobre la adquisición de la competencia traductora en traducción escrita. Autora de más de 100 publicaciones sobre teoría de la traducción, didáctica de la traducción y competencia traductora. Entre ellas, cabe destacar: *La notion de fidélité en traduction* (1990); *Enseñar a traducir* (1999); *Traducción y Traductología* (2001; 2017, 9ª ed.); *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción* (2015); *Researching Translation Competence by PACTE Group* (ed., 2017). Dirige la serie *Aprender a traducir*.

Holder of a PhD in translation studies from the ESIT of the Université Paris III, AMPARO HURTADO ALBIR is a French-to-Spanish translator and professor of translation at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). She has lectured in French-Spanish translation and translation studies at the ESIT, Universitat Jaume I (UJI) and the UAB. She is the principal investigator in PACTE, a group that has been conducting experimental research on translation competence acquisition in written translation since 1997. She is the author of over a hundred publications on translation theory, the didactics of translation and translation competence, notably including *La notion de fidélité en traduction* (1990); *Enseñar a traducir* (1999); *Traducción y Traductología* (2001; 2017, 9th ed.); *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción* (2015); and *Researching Translation Competence by PACTE Group* (ed., 2017). She is also director of the *Aprender a traducir* series.

Recibido / Received: 15/03/2018
Aceptado / Accepted: 05/06/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.3>

Para citar este artículo / To cite this article:

Cerezo Herrero, Enrique. (2019) "Sistematización de competencias en la enseñanza de lengua B para Traducción e Interpretación en el EEES a partir de un modelo de competencia traductora." In: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar: La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters*. MonTI 11, pp. 77-107.

SISTEMATIZACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA B PARA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN EL EEES A PARTIR DE UN MODELO DE COMPETENCIA TRADUCTORA

Enrique Cerezo Herrero
enrique.cerezo@uchceu.es
Universidad CEU Cardenal Herrera

Resumen

El objetivo de este artículo es ofrecer un modelo de competencias para la enseñanza de la Lengua B en las titulaciones de Traducción e Interpretación dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Hasta la fecha, las asignaturas de lengua extranjera no han recibido la atención suficiente en el ámbito de la investigación y las directrices ofrecidas en documentos oficiales han sido muy vagas y generales y no han tenido en cuenta las necesidades formativas y profesionales de los discentes. Con el objeto de revertir esta situación resulta necesario establecer un modelo de competencias basado en la propia actividad traductora. Para ello, en este trabajo se tomará como referencia el modelo de competencia traductora del grupo PACTE. Se espera que la sistematización de competencias que aquí se propone sirva para arrojar un rayo de luz en una subdisciplina fundamental en la pedagogía de la traducción y proporcione a los docentes una base sólida sobre la naturaleza de las asignaturas de la Lengua B en las titulaciones de Traducción e Interpretación.

Abstract

"Systematization of competences in the teaching of Language B in Translation and Interpreting Studies within the EHEA taking as a basis a translation competence model".

The objective of this article is to offer a model of competences for the teaching of the Language B in Translation and Interpreting degrees within the European Higher Education Area (EHEA). To date, foreign language subjects have not received due attention in the field of research and the guidelines offered thus far in official documents have been very vague and general, not taking account of the training and professional

needs of the students. With the aim of reverting this situation, it is necessary to establish a competence-based model in accordance with translation practice. For this purpose, in this work we will take as a reference the Translation Competence Model proposed by PACTE group. The systematization of competences proposed in this paper is expected to shed light on a fundamental sub-discipline in translation pedagogy and provide lecturers with a sound foundation regarding the nature of Language B subjects in Translation and Interpreting degrees.

Palabras clave: traducción, lengua, competencia traductora, subcompetencias, formación

Keywords: translation, language, translation competence, subcompetences, training

1. Introducción

Desde el año 2010, Europa se ha visto inmersa en un proceso de convergencia en materia educativa como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este proceso de cambio tiene como objetivo principal la armonización de la formación universitaria en toda la zona euro mediante la movilidad del estudiantado y profesorado. Para ello, ha sido necesario rediseñar y adecuar todas las titulaciones universitarias con el objeto de:

- Crear un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable que permita el reconocimiento de estudios entre distintas instituciones y países.
- Facilitar el acceso al mercado laboral entre países de la zona euro.
- Establecer un sistema universitario basado fundamentalmente en dos ciclos (Grado y Posgrado).¹
- Establecer un sistema de transferencia de créditos ECTS (European Credit Transfer System) que favorezca la movilidad de docentes y discentes.
- Impulsar la cooperación educativa dentro del EEES y, de este modo, garantizar los estándares de calidad del mismo.

En lo que al plano metodológico se refiere, esta nueva concepción de la docencia universitaria ha supuesto (Cano 2008):

- Una profunda revisión de la función docente.
- Dejar atrás el papel del docente como transmisor de conocimiento para pasar a ser un facilitador de oportunidades de crecimiento.
- Integrar el *qué* se espera que los alumnos aprendan con el *cómo* y *para qué*.
- Reducir el número de clases magistrales donde predomina el conocimiento conceptual y fomentar un aprendizaje más participativo a partir del trabajo autónomo.

1. En este nivel se incluyen tanto los programas de Máster como de Doctorado.

Dicho cambio supone una oportunidad institucional de renovación metodológica (De Miguel 2006; Bolívar 2008). Se trata de renovar, entre otros, los materiales docentes para que promuevan un aprendizaje efectivo y al amparo de las nuevas directrices europeas en materia educativa. Inicialmente, esta transformación se materializó a través de los libros blancos, los cuales ofrecían directrices concretas en cuanto a la implementación de los nuevos títulos universitarios. En el caso del Libro Blanco del título de Grado en Traducción e Interpretación, las competencias propuestas para las lenguas extranjeras son demasiado generales, siendo el profesorado el responsable de interpretarlas y aplicarlas a partir de su propio conocimiento y experiencia en actividades de traslación interlingüística. Sin embargo, en numerosas ocasiones, el profesorado que imparte lenguas proviene con frecuencia de estudios filológicos y no posee necesariamente conocimientos específicos sobre traducción. Es por ello que resulta necesario contar con un elenco detallado de competencias específicas que permita dar forma a su docencia según las necesidades lingüísticas y exigencias impuestas por la propia actividad traductora.

Pese a la creación del EEES y la necesidad de cambio metodológico de las titulaciones universitarias, puede afirmarse que los esfuerzos por desarrollar un modelo específico de competencias aplicable a la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de las titulaciones de Traducción e Interpretación en España han sido escasos hasta la fecha. Esto se debe, entre otros aspectos, a la falta de investigación dentro de este campo, hecho que ya denunciaba Hurtado (1999a) a finales de la década de los años 90 y, por ende, a una falta de interés por parte de la comunidad científica hacia la formación lingüística del traductor o intérprete (Cerezo 2013). Sin embargo, las lenguas son el motor de toda actividad de base traductológica (Delisle 1980), por lo que no se puede dejar de lado la enseñanza de lenguas extranjeras en la formación de traductores (Pym 1992).

Los estudios en didáctica de lenguas extranjeras en la formación de traductores e intérpretes son muy escasos. Sin embargo, tal y como apuntan López Ropero & Tabuenca (2009: 124), “este estudio se hace todavía más necesario dado el modelo profesionalizador que fomenta el EEES”. El sistema de competencias debería elaborarse en función de la realidad y exigencias del idioma dentro del mercado laboral, contribuyendo, de este modo, al desarrollo de la competencia traductora. Partiendo de esta base, el presente artículo tiene como objetivo principal la elaboración de un modelo de competencias específicas para la formación lingüística de futuros traductores e intérpretes a partir de un modelo de competencia traductora. Para ello, se establecerá, en primer lugar, un marco conceptual y tipológico de competencias y se llevará a cabo un análisis descriptivo sobre la enseñanza que aquí nos ocupa a partir

de la bibliografía disponible hasta la fecha dentro de esta subdisciplina. En lo sucesivo, se presentará el modelo de competencia traductora del grupo PACTE, sobre el cual se basa la propuesta de competencias de este trabajo. Finalmente, se presentará el modelo de competencias propuesto.

2. Hacia un marco de competencias: definición y tipología

Según el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales en el estado español, los planes de estudio conducentes a la obtención de un título universitario deberán “tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”. Con esta nueva normativa no solo se pretende poner el énfasis en los resultados de aprendizaje del estudiantado, sino también garantizar el acceso a un tipo de enseñanza contextualizada y funcional que no responda únicamente a la mera adquisición de conocimientos disciplinares (Pérez Gómez 2007). Así pues, la planificación de las enseñanzas debería desembocar en un aprendizaje deseado y centrado en los estudiantes que dé respuesta a las necesidades profesionales y académicas de un perfil previamente definido (Yániz 2006: 20; Bolívar 2007).

La necesidad de definir la educación superior a través de competencias responde a un proceso de reconstrucción social motivado por el proceso de globalización, las tecnologías de la información y la creciente multiculturalidad (Bolívar 2008). López Ruiz (2011: 291) se refiere a este cambio como un “genuino giro copernicano y de paradigma en la Educación Superior”. Se trata de dar respuesta a unas necesidades actuales y, en la medida de lo posible, futuras que posibiliten a los estudiantes desarrollar amplias capacidades de aprendizaje y desaprendizaje a lo largo de toda su vida y, de este modo, adaptarse a situaciones cambiantes (Cano 2008). Para ello, será necesario dejar de lado la superespecialización y dar paso a un conocimiento integrado (Morin 2001). *Aprender y hacer* pasan a concebirse como acciones inseparables a través de una metodología basada en la resolución de problemas que permita emular situaciones auténticas o cercanas a la realidad (Bolívar 2007: 81). Tal y como apunta este mismo autor, este es el desafío al que se han enfrentado las universidades europeas, es decir, la transición de un modelo de enseñanza tradicional a otro basado en el aprendizaje autónomo del alumnado.

La enseñanza universitaria por competencias nace a partir del proyecto Sócrates-Erasmus titulado *Tuning Educational Structures in Europe*, el cual tiene como base la armonización y definición de las titulaciones universitarias en el proceso de convergencia educativa de Bolonia. En este proyecto el concepto de competencia se define como “una combinación de atributos que describen el

nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González & Wagenaar 2003: 80). Para Cano (2008), una competencia implica: (a) integrar conocimientos; (b) realizar ejecuciones ligadas a la práctica; (c) actuar de forma contextual; (d) aprender constantemente; y (e) actuar de forma autónoma y con profesionalidad. Se trata, pues, de una nueva manera de entender la educación en la que el papel del profesor es ayudar a que los estudiantes adquieran una serie de habilidades vinculadas a su futuro profesional y les permitan seguir su proceso de aprendizaje a lo largo de sus vidas. El proyecto *Tuning* propone que los créditos europeos, o ECTS, que componen la estructura de cualquier titulación universitaria, se formulen en forma de competencias que determinen los logros de aprendizaje. Le Boterf (2000), por su parte, se refiere a una competencia como un saber combinatorio que el aprendiz construye a través de una secuenciación de actividades formativas. Así pues, una competencia se caracteriza por la aplicación de una manera práctica y efectiva de un conocimiento utilizable y de una serie de habilidades en un contexto específico (Bolívar 2008).

En las enseñanzas universitarias pueden distinguirse dos tipos de competencias. Por una parte, las *competencias generales*, las cuales son transversales y aplicables a cualquier titulación, a saber, la competencia comunicativa, la capacidad de liderazgo o la capacidad de trabajo autónomo, entre otras. Se trata de un conjunto de capacidades y destrezas que los alumnos pueden aplicar a cualquier ámbito de su vida. Por otra parte, las *competencias específicas*, las cuales son propias de cada titulación o área de estudio, tienen un fin profesionalizante. En el presente trabajo nos centraremos en este segundo tipo de competencias y, más concretamente, en aquellas aplicables a las asignaturas de Lengua B. Como ya se ha indicado, las competencias descritas en documentos oficiales referidas a la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes en formación siguen siendo muy generales; de ahí la necesidad de proponer modelos de referencia que permitan al profesorado reorientar su docencia y moldearla según la nueva realidad educativa.

3. Estudios previos: en busca de rasgos definitorios

Hasta la fecha no se ha propuesto una matriz de competencias específicas que se aplique a las materias de lengua dentro de los Grados de Traducción e Interpretación. Sí existen, no obstante, propuestas de objetivos presentadas por otros autores. Tal y como apunta Bolívar (2008: 17), “el enfoque por competencias aboca a una planificación por objetivos de aprendizaje”. Así pues, en este punto se analizarán las propuestas presentadas por distintos académicos.

Debido a la falta de investigación, se analizarán estudios aplicados a la lengua B y C y a los idiomas inglés y alemán.

En lo que se refiere a las destrezas comunicativas, Berenguer (1997), pionera en este tipo de estudios, señala la necesidad de evitar una lectura mecánica de los textos, ya que estos forman parte de un ente global que adquiere sentido y significado por la suma de todos sus elementos. Como apunta Hurtado (2017: 3), “translation is not situated on the level of language but rather the level of parole”. El énfasis debe recaer en el desarrollo de la comprensión lectora y análisis textual desde el punto de vista de la traducción, para lo cual será necesario centrar la atención en el desarrollo de la competencia discursiva. Los alumnos han de tener la capacidad de reconocer diferentes tipologías textuales, sus funciones, estructura y marcas textuales.

Brehm & Hurtado (1999), en su propuesta de objetivos para la Lengua B Inglés, hacen una distinción de las destrezas atendiendo a la comprensión lectora, la expresión escrita y el uso oral. En la primera, afirman que el alumno debe adquirir distintas estrategias de lectura, a saber, estrategias de *skimming* y *scanning* y de lectura intensiva y extensiva. Asimismo, los alumnos deberán ser capaces de identificar, comprender y distinguir los mecanismos que contribuyen a la coherencia y cohesión del texto, el funcionamiento de distintos tipos y géneros textuales, las variaciones de registro o dialectales en los textos, los rasgos pragmáticos y semióticos del texto, las variaciones lingüísticas relacionadas con el uso y el usuario y el desarrollo de un espíritu crítico hacia los textos. En el caso de la producción de textos escritos, estas autoras inciden en las estrategias de planificación textual como toma de notas o confección de esquemas previos, producción de textos de distintos tipos y géneros y de diversos campos, modos y tonos. Finalmente, para el uso oral, hacen hincapié en la capacidad de discernir distintos acentos (regionales y sociales), los distintos tipos y géneros de discurso oral, pronunciación y entonación y el desarrollo de estrategias comunicativas.

Möller (2001), en su propuesta de objetivos para la Lengua C Alemán, diferencia entre el desarrollo de la comprensión lectora y el resto de destrezas. La destreza de la comprensión lectora es la que mayor atención debería recibir, al menos durante los primeros años de la enseñanza del idioma. Esta autora hace hincapié, entre otros, en las formas de trabajar los textos. Se emplearán tanto métodos de lectura auténtica como analítica. En el primero se apelará a estrategias inductivas que permitan un estudio del texto de forma más superficial y, en el segundo, como su nombre bien indica, se llevará a cabo un análisis del texto más exhaustivo. Asimismo, en el análisis del texto se abordarán cuestiones contextuales e intratextuales. Finalmente, esta autora propone que

el resto de destrezas se trabajen de forma autónoma debido al escaso tiempo disponible en la enseñanza de la Lengua C.² Se propone que la comprensión oral se trabaje a partir de material audiovisual y la expresión oral a través de intercambios comunicativos con otro interlocutor.

Clouet (2010) incluye siete destrezas comunicativas en el caso de la Lengua B Inglés, a saber, expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora, comprensión audiovisual, interacción oral e interacción escrita. Al igual que en las propuestas anteriores, estas habilidades tienen como finalidad el desarrollo de la competencia discursiva o textual a partir de diferentes géneros orales y escritos, incluyendo tanto procedimientos analíticos como de producción. Todo esto debe suscitar la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua inglesa en sus niveles morfosintácticos, léxicos y fonológicos, así como su transcendencia comunicativa en ámbitos generales, semiespecializados y especializados.

3.1. La contrastividad lingüística como elemento central

La investigación realizada hasta la fecha coincide en la necesidad de estudiar la lengua desde la contrastividad (Berenguer 1997; Brehm & Hurtado 1999; Möller 2001; Clouet 2010; Cerezo 2013, 2015). Debido al hecho de que un traductor trabaja de forma paralela con dos códigos lingüísticos, resulta imprescindible estudiar ambas lenguas en contacto desde una perspectiva contrastiva. Berenguer (1997) insiste en que este análisis contrastivo debería abordar la contrastividad de una manera dinámica a partir del texto. No debe entenderse, pues, como una comparación estática de reglas y sistemas gramaticales, es decir, no debe limitarse a confrontar dos sistemas lingüísticos. Esta debe basarse, más bien, en el contraste de ambas lenguas en situaciones comunicativas concretas. Brehm y Hurtado (1999) aplican este enfoque contrastivo, por una parte, al plano léxico: falsos amigos, juegos de palabras, expresiones idiomáticas, abreviaturas y siglas de uso frecuente, terminología de campos de especialidad, sinónimos y tratamiento de inequivalencias en la lengua materna y, por otra, al plano gramatical: calcos, estructuras sin equivalencia en la lengua materna, mecanismos de coherencia y cohesión y conocimiento de las convenciones propias de los lenguajes de especialidad.

2. Hay que tener en cuenta que la mayoría de facultades de Traducción e Interpretación en España no exigen conocimientos previos en la Lengua C, aunque sí es necesario que desarrollen una competencia suficiente en el transcurso de dos años como para poder llevar a cabo traducciones directas desde esta lengua.

Möller (2001), por su parte, explica que la contrastividad debería entenderse más bien como un enfoque de la enseñanza de la lengua y no como un objetivo en sí. Dicha contrastividad debe darse, siguiendo la distinción saussureana, en el nivel de la *parole* y no de la *langue*. Esta autora explica, además, que el uso de la lengua materna no debería estar reñido con la enseñanza de la lengua extranjera, ya que la traducción es el fin al que nos dirigimos. Ahora bien, este uso de la L1 no debería determinar la metodología del curso ni eximir el uso activo de la lengua extranjera en el aula.

A diferencia de las propuestas anteriores, Clouet (2010) propone un uso intermitente de un enfoque contrastivo. La competencia contrastiva debe concienciar a los estudiantes de que cada lengua cuenta con estructuras propias. El estudio contrastivo, pues, debe partir del análisis de dificultades y diferencias que tengan una clara influencia sobre las tareas de mediación. Para ello, además del plano léxico al que aludían Brehm & Hurtado (1999), la contrastividad también debe aplicarse al plano morfosintáctico (los verbos modales, el uso de preposiciones, tiempos verbales, adjetivos, etc.) y al plano textual (conectores, marcadores textuales, mecanismos de coherencia y cohesión textual, etc.).

3.2. *El enfoque: enseñanza de lenguas con fines específicos*

La formación en lenguas en las titulaciones de Traducción e Interpretación debe partir de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, buscando, de ese modo, un diseño curricular basado en el análisis de necesidades específicas de los discentes. Tal y como apunta Berenguer (1997: 30), este enfoque “prioritza l’aspecte comunicatiu de la llengua [...] i diferencia els objectius d’aprenentatge en funció de l’ús que en farà l’estudiant en el món professional”. Almagro (2001) también defiende que, a diferencia de la enseñanza general de la lengua, este enfoque despierta la motivación del alumno al entender que la formación responde a una necesidad profesional. El estudiante percibe una relación entre aquello que estudia y su futura profesión (Oster 2008). Asimismo, permite centrar la atención en una o determinadas destrezas, lo cual posibilita graduar el tratamiento que estas reciben a través de las distintas asignaturas (en primer lugar, las destrezas escritas y, posteriormente, las orales). En la enseñanza general de lenguas, las distintas destrezas comunicativas suelen estar presentes en el aula desde los niveles básicos hasta los avanzados y se suelen trabajar todas por igual.

Por otra parte, este enfoque permite introducir en mayor medida materiales auténticos en el aula, a saber, textos periodísticos, especializados, ponencias, etc., y acotar la formación a la tipología de textos que los estudiantes traducirán en el futuro con mayor frecuencia. Cruz & Mulligan (2004) inciden en que,

desde el momento inicial, los estudiantes han de ser expuestos a una amplia gama de tipologías textuales que les permita afrontar con mayores garantías de éxito las posteriores asignaturas de traducción e interpretación y conseguir una integración más rápida y efectiva en el mercado laboral (Cerezo 2015).

3.3. Otros elementos clave

El conocimiento cultural es otro de los puntos que debe caracterizar esta enseñanza. La lengua y la cultura van unidas, por lo que carece de sentido disociar una de la otra. En este sentido, Clouet (2010) incide en que este conocimiento cultural implica el desarrollo de convenciones lingüísticas como los registros, los dialectos, la interpretación de referentes culturales y el análisis connotativo, así como el análisis de la carga cultural de entidades semióticas, determinadas unidades léxicas, aspectos morfosintácticos y géneros textuales.

Otro aspecto muy señalado en las distintas propuestas es el uso de fuentes de documentación. Resulta fundamental entrenar y desarrollar la labor de documentación previa a la traducción (Soriano 2004). Para ello, hay que familiarizar al alumno con diccionarios no solo bilingües (Möller 2001), sino también monolingües, gramáticas, enciclopedias, manuales de estilo, diccionarios especializados, diccionarios de sinónimos y antónimos, de frases hechas, etimológicos, de argot, etc. (Berenguer 1997). El alumno debe desarrollar, además, la capacidad de extrapolar la información pertinente de las definiciones, elegir la acepción adecuada o saber a qué fuente o fuentes de referencia debe recurrir (Brehm & Hurtado 1999).

Otro punto común es el desarrollo de la autonomía del alumno (Möller 2001; Soriano 2004; Clouet 2010; Cerezo 2013). El mercado laboral actual se caracteriza por su volatilidad, por lo que la universidad no puede proveer al alumno de todos los conocimientos existentes. Esto nos lleva a incorporar la competencia *aprender a aprender*, al igual que en el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), como un pilar fundamental de esta enseñanza. En esta línea, Clouet (2010) también se refiere a la competencia estratégica como una macrocompetencia que orchestra todas las demás. Se trata de estrategias de carácter metacognitivo, cognitivo, afectivo y social que deben favorecer el fomento de las destrezas comunicativas. Soriano (2004) también menciona como aspectos de especial relevancia el trabajo en equipo y consultas a especialistas, entrenar el espíritu crítico, la autoconfianza y participación activa en el proceso de aprendizaje, la capacidad de organización y resolución de problemas, la evaluación, la autoevaluación y la toma de decisiones.

Finalmente, en algunas propuestas también se habla de sensibilizar al alumno con la actividad traductora. Se trata de comentar aspectos relacionados con el proceso traductor y diferentes modelos teóricos, problemas de traducción, crítica de traducciones, aspectos relacionados con la práctica profesional y los estudios y crear situaciones profesionales reales en el aula (Berenguer 1997). Möller (2001) destaca que no se trata de que el alumno aprenda a traducir en la clase de lengua, sino de que entienda la lengua extranjera desde la suya propia a partir de fenómenos culturales, lingüísticos, etc.

4. Un modelo de competencia traductora

Partimos de la base de que cualquier propuesta de competencias para la enseñanza de la lengua extranjera en una titulación de Traducción e Interpretación debe elaborarse teniendo en cuenta el objetivo final de la titulación, es decir, el desarrollo de la competencia traductora (en lo sucesivo, CT). El grupo PACTE (2011: 318) define la CT como “the underlying system of knowledge required to translate”.³ Tal y como apunta Oster (2008: 4), “la didáctica de las lenguas para traductores necesita el referente de la traducción como actividad profesional para poder determinar sus objetivos y también su metodología”. Stalmach (2009: 95), en una línea similar, afirma que los contenidos, objetivos y niveles de enseñanza deben basarse en: (a) los estudios y la didáctica; (b) el contenido de las clases de traducción; y (c) el mercado laboral.

Así pues, a raíz de estas consideraciones previas, nuestra propuesta se basará en el modelo holístico de CT propuesto por el grupo PACTE, ya que se trata de un modelo que, a diferencia de otros, ha sido sometido a una investigación de tipo empírico-experimental y, como consecuencia de ello, se presenta un modelo actualizado según los resultados obtenidos en dicha investigación. Ahora bien, cabe destacar que, incluso desde antes del nacimiento de la Traductología como ciencia en la década de los años 80, las propuestas de modelo de CT han sido notables (Wilss 1976; Delisle 1980; Roberts 1984; Hewson & Martin 1991; Neubert 1994; Kiraly 1995; Hansen 1997; Risku 1998; Kelly 2002).

PACTE (2017) incorpora las siguientes cinco subcompetencias a su modelo de CT:

3. PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación). Grupo de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

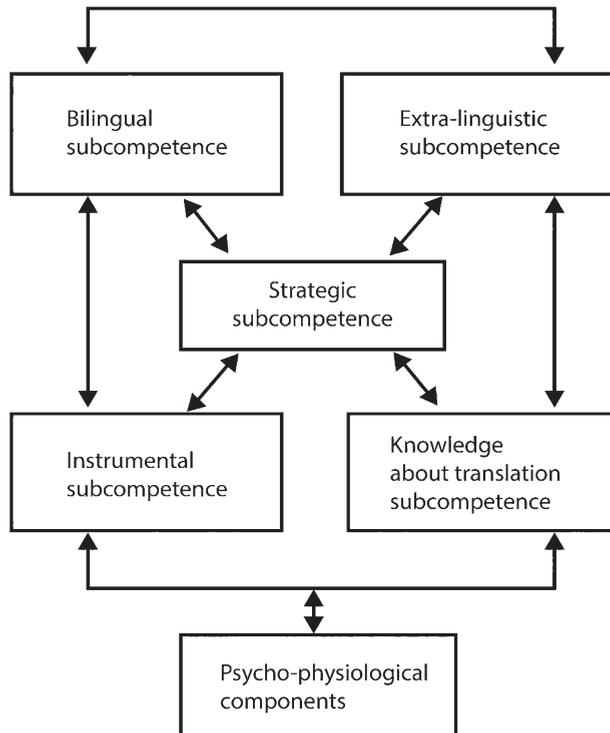


Fig. 1. Modelo de Competencia Traductora (PACTE 2017)

- Subcompetencia bilingüe: conocimiento mayoritariamente procedimental necesario para la comunicación en dos lenguas. Este conocimiento incluye aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos.
- Subcompetencia extralingüística: conocimiento mayoritariamente declarativo, implícito y explícito sobre el mundo en general, así como especializado. Incluye un conocimiento bicultural, enciclopédico y temático.
- Subcompetencia de conocimiento en traducción: conocimiento mayoritariamente declarativo, implícito y explícito sobre la traducción y sus aspectos profesionales.

- Subcompetencia instrumental: conocimiento mayoritariamente procedimental relacionado con el uso de fuentes de documentación, información y tecnologías de la comunicación aplicadas a la traducción.
- Subcompetencia estratégica: conocimiento de tipo procedimental que garantiza la eficacia del proceso traductor. Se trata de una subcompetencia esencial que afecta a todas las demás. Esta subcompetencia permite compensar posibles deficiencias, identificar problemas de traducción y aplicar soluciones. Además, actuará según la direccionalidad de la traducción (traducción directa o inversa), la combinación lingüística, la especialización (textos técnicos, legales, audiovisuales, etc.), la experiencia del traductor y el contexto de la traducción.

Además de estas cinco subcompetencias, PACTE también establece una serie de componentes psicofisiológicos, es decir, diferentes tipos de componentes cognitivos y actitudinales que determinan el proceso traductor, a saber, la memoria, la atención, la curiosidad intelectual, la perseverancia, etc. En estos componentes también se incluyen los mecanismos psicomotores.

4.1. Consideraciones previas

El modelo de CT presentado por el grupo PACTE será utilizado en este trabajo como base para la construcción de un modelo de competencias que defina las asignaturas de Lengua B conforme a las nuevas directrices europeas para la educación superior. Sin embargo, teniendo en cuenta la naturaleza de la enseñanza que aquí nos ocupa, estimamos necesario rediseñar el modelo presentado, ya que el papel que juegan las distintas subcompetencias en las materias lingüísticas es cualitativamente distinto al de las propias asignaturas de traducción. En las asignaturas de lengua, el objetivo principal es preparar lingüísticamente al alumno para afrontar las distintas asignaturas de traducción e interpretación que componen los planes de estudio, mientras que las asignaturas de traducción e interpretación buscan dotar al alumno de estrategias que le permitan trasladar el material textual de una lengua a otra. Así pues, proponemos la siguiente redistribución del modelo de CT del grupo PACTE:

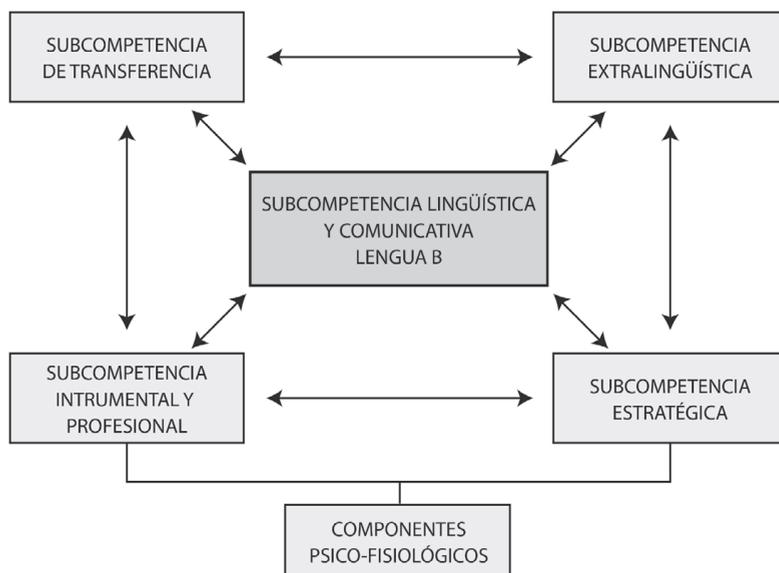


Fig. 2. Reorganización del modelo de CT para Lengua B

Pese a que no es este el espacio para un análisis exhaustivo del modelo presentado por PACTE, llama la atención que en él se habla de una subcompetencia bilingüe, lo cual supone un cambio con respecto a la denominación que esta subcompetencia recibía en su modelo inicial de 1998. El bilingüismo, pese a ser deseable para la traducción profesional, no es un requisito *sine qua non*. Tal y como apunta Hurtado (1999b), la condición de bilingüe no garantiza el éxito profesional de un traductor por ser la CT cualitativamente distinta a la competencia bilingüe (PACTE 2017). Presas (2003), en este sentido, apunta hacia un problema de definición conceptual. Aunque existen estudiosos que tradicionalmente han atribuido la etiqueta de bilingüe a aquellos sujetos con una capacidad nativa o casi nativa en dos lenguas (Bloomfield 1933), con el paso del tiempo la investigación apunta hacia una definición basada en la capacidad de uso de dos códigos lingüísticos de forma alternativa (Mackey 1970; Titone 1972; Lam 2001; Grosjean 2010). Por eso, en este trabajo esta subcompetencia se etiquetará como subcompetencia lingüística y comunicativa y se ubicará en el centro de todo el proceso.

Por otra parte, también estimamos necesario incluir una subcompetencia de transferencia. Hurtado (1999a: 44) enfatiza que “la competencia de transferencia es crucial, ya que en ella se integran todas las demás”. Colina (2002) afirma que muchos estudiantes de traducción, pese a poseer una amplia

competencia en la lengua extranjera, tienen problemas a la hora de realizar actividades de traducción por una falta de control de transferencia. De hecho, Neubert (1994, 2000) defiende que esta competencia es la que caracteriza y distingue a un traductor de, por ejemplo, escritores u oradores en su lengua materna, estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras, expertos en diversas ramas del conocimiento, etc. Wills (1982) se refiere a esta capacidad de transferencia como una *super competencia* que posibilita la mediación entre la L1 y la L2. Al fin y al cabo, la habilidad de un traductor radica en no confundir y mezclar dos lenguas en contacto. Siguiendo a Duff (1981), un claro ejemplo en inglés sería *hard eggs* (traducción directa del español) en lugar de *boiled eggs*. Esta capacidad es, de hecho, un indicador del conocimiento de esas lenguas y su aplicación profesional (Delisle 1988: 21). En el modelo inicial de PACTE, la subcompetencia de transferencia ocupaba el lugar central, siendo reemplazada por la subcompetencia estratégica en su modelo definitivo.

Ahora bien, es digno de mención que dicha experimentación empírica se llevó a cabo con un grupo de traductores profesionales que, por la naturaleza de la propia profesión, ya había desarrollado previamente la competencia de transferencia. También se contó con un grupo de profesores de lengua extranjera, quienes de forma indirecta habían desarrollado una habilidad traductora natural (PACTE 2017) o innata (Harris & Sherwood 1978) por la inevitable comparación de la L1 y L2 que se produce durante el proceso de aprendizaje de la segunda. PACTE distingue entre un estudio de la competencia traductora *per se* y la adquisición de la CT en estudiantes de traducción. Esto, pues, justifica nuestra necesidad de adaptar el modelo de CT a la realidad del aula, sobre todo en los primeros cursos de la titulación, momento en que se integran las asignaturas de contenido lingüístico y los estudiantes todavía no han tenido un contacto previo con la propia actividad traductora.

Finalmente, se ha decidido unificar la subcompetencia instrumental y de conocimiento en traducción por ser subcompetencias que se desarrollarán más profundamente en las asignaturas de traducción.

5. Propuesta de competencias para las asignaturas de Lengua B

Presentamos a continuación nuestra propuesta de subcompetencias atendiendo al desarrollo de una competencia madre, la competencia traductora. Partimos de la premisa de que el estudiante del Grado de Traducción e Interpretación ya goza de cierto nivel lingüístico en su primera lengua extranjera a la hora de acceder a los estudios. Por esta razón, en la línea de Brehm & Hurtado (1999), las competencias planteadas tendrán como objetivo principal consolidar

aquellos conocimientos que ya se poseen y adquirir otros nuevos a nivel más avanzado.

- ➔ SPI: Subcompetencia lingüística y comunicativa (Lengua B)
Fomento de las cuatro destrezas comunicativas, a saber, comprensión y expresión orales y escritas atendiendo a las exigencias lingüísticas impuestas por la naturaleza de la propia actividad traductora.

En líneas generales, la subcompetencia lingüística debe estar al servicio de la subcompetencia comunicativa (Clouet 2010), ya que la lengua no es un fin en sí mismo, como ocurre en las titulaciones de Filología, sino un medio para conseguir otro fin, es decir, trasladar el material textual de una lengua a otra (Berenguer 1997). Así pues, el alumnado ha de tener la capacidad de comprender a la perfección textos orales y escritos especializados y no especializados de diversa índole, así como de redactar textos tanto de carácter general como semiespecializados, en este segundo caso con la ayuda de textos paralelos. También han de desarrollar la capacidad de hablar en público de forma espontánea sobre temas generales y sobre temas específicos con una preparación previa.

La comprensión escrita debería caracterizarse por la capacidad de *desverbalizar* los textos y de entender los significados tanto implícitos como explícitos⁴ a través de diferentes estrategias de lectura. Para el desarrollo de esta capacidad de desverbalización, el estudio de la lengua se hará desde un punto de vista descriptivo, sobre todo a nivel léxico-semántico, y se fomentará la capacidad de deducción de palabras desconocidas en contexto. Además, también se desarrollarán estrategias de análisis discursivo y textual aplicadas a la traducción (Berenguer 1997), así como de pre-traducción pedagógica de frases o fragmentos cortos contextualizados. Por otra parte, se debe poner el énfasis en la comprensión oral a través de ejercicios pedagógicos que desarrollen la escucha activa del alumnado (Bowen & Bowen 1984: 6) y que garanticen un alto nivel de concentración, así como una comprensión completa del mensaje transmitido (Cerezo 2013, 2017). Para ello podrán llevarse a cabo ejercicios tanto intralingüísticos como interlingüísticos que permitan el predesarrollo de las habilidades cognitivas que subyacen al proceso de interpretación como, por ejemplo, repartir la atención, trabajo simultáneo con dos códigos lingüísticos, análisis discursivo, uso de la memoria a corto plazo, etc. La implementación de estas capacidades será gradual. En este sentido, López Roperó y Tabuenca (2009) proponen que, en primer lugar, se desarrolle la memoria a corto plazo

4. Desverbalización: término acuñado por Seleskovitch & Lederer (1984).

y, posteriormente, la toma de notas, ya que el fin de las notas es complementar la memoria de un intérprete, y no a la inversa.

En la expresión escrita se abordará la producción de textos de diversa índole teniendo en cuenta las tendencias del mercado laboral y aquellas disciplinas que requieran una amplia demanda de traducción inversa (Mayoral 2001). En el caso de la producción oral se promoverán, por una parte, ejercicios de perfeccionamiento fonético y, por otra, ejercicios que desarrollen la competencia oral comunicativa. Así pues, se desarrollará tanto la fluidez (*fluency*) como la precisión (*accuracy*), y se hará hincapié en aquellos aspectos que presenten más problemas para los discentes. Además, con el fin de conseguir un aprendizaje autónomo y continuo de cara al futuro, se introducirá la lectura de transcripciones fonéticas.

En líneas generales, siguiendo el enfoque socio-constructivista de Kiraly (2000), se trata de que a través del desarrollo de las destrezas lingüísticas los estudiantes consigan un aprendizaje efectivo de la lengua como paso previo a la traducción. Oster (2008), tomando como referencia la dicotomía adquisición-aprendizaje propuesta por Krashen (1982), afirma que el énfasis debería recaer en la adquisición de la lengua por presentar este proceso un fuerte componente somático. Lo que debe buscarse es principalmente el desarrollo de una competencia comunicativa basada en una confianza comunicativa. Además, Stalmach (2008: 100) aboga por un *whole language approach*, donde las distintas destrezas se estudien en conexión con las otras.

Desarrollo de los principales elementos lingüísticos que intervienen en el proceso de traducción e interpretación

Un traductor debe tener la capacidad de entender la relación existente entre los distintos elementos macrotextuales y microtextuales que componen un texto. Para ello se hará hincapié, por una parte, en las convenciones textuales del texto y, por otra, en los mecanismos de organización textual que contribuyan a un entendimiento del texto como ente global (Berenguer 1997).

En este punto cabe destacar los siguientes niveles lingüísticos:

- *Mecanismos de coherencia y cohesión* que dan forma a la progresión temática del texto.
- *Acentos, dialectos geográficos y sociales e idiolectos*. Se trata de aspectos fundamentales para aquellos estudiantes que quieran dedicar su carrera profesional a la interpretación, bien sea de conferencias o de enlace. La dialectología debería ser tal vez el aspecto más importante dentro de esta categoría por presentar habitualmente las lenguas una amplia

variedad de acentos que pueden llegar a dificultar en gran medida la comprensión de un discurso.

- *Diferentes registros lingüísticos*. Por lo general, el registro vendrá determinado por el tipo de traducción en sí. En un artículo científico, el lenguaje será culto, con gran cantidad de oraciones subordinadas, presencia de latinismos, etc. Sin embargo, en un texto audiovisual, el registro será más coloquial y propio del lenguaje oral. Así pues, se abordarán ambos tipos.
- *Estructuras gramaticales* que dan forma al texto.
- *Rasgos pragmáticos y semióticos del texto*, especialmente aquellos elementos que puedan tener un efecto sobre el significado, a saber, los elementos intertextuales, connotativos, las implicaturas, etc.
- *Variaciones textuales y de registro* en relación al campo, modo y tono del discurso.

Conocimiento de los géneros textuales escritos y orales más recurrentes y sus convenciones

Un traductor trabaja con textos. Un amplio conocimiento de tipologías y convenciones textuales puede ayudarle a agilizar el proceso de traslación y adoptar determinadas soluciones de traducción. En este sentido, Cruz & Mulligan (2004) abogan por la introducción de una amplia variedad de géneros textuales desde el inicio de la formación, siendo las asignaturas de lengua extranjera las primeras que deben hacerse eco de esta necesidad formativa. Se hará hincapié sobre todo en aquellas tipologías textuales pertenecientes a disciplinas que más suelen traducirse, a saber, traducción jurídica y jurada, científico-técnica, etc. Mediante este enfoque de géneros textuales, también se busca que el alumno entienda que la traducción es una operación textual (Hurtado 2011). Todos y cada uno de los elementos que componen un texto cobran sentido cuando se integran en su totalidad, y de ahí la necesidad de desarrollar un conocimiento profundo de las distintas tipologías textuales y sus convenciones. Así, además de ser capaces de reconocerlas y aplicarlas, también es necesario que anticipen aspectos como posibles subtipos y la organización discursiva.

Adquisición de un vocabulario general amplio y terminología especializada

Un texto adquiere sentido a través de las palabras, por lo que un traductor debe poseer un profundo conocimiento léxico. El énfasis debe recaer en el estudio semántico de las palabras, con especial énfasis en su connotación y registro. También conviene familiarizar al estudiante con determinadas rutinas

lingüísticas que atiendan a distintas situaciones comunicativas (Hatim & Mason 1990: 48). En cuanto a la terminología especializada, se incluirá el lenguaje jurídico, económico, científico y tecnológico. Este conocimiento otorgará a los estudiantes una mayor fluidez en el proceso de traslación y les permitirá descargar su capacidad cognitiva, la cual ha de atender a distintos procesos mentales paralelos que subyacen en el propio proceso de traducción.

➔ SP2: Subcompetencia de transferencia

Desarrollo de la agilidad de reconocimiento de estructuras y unidades léxicas

Como ya hemos indicado, un traductor, a diferencia de una persona competente en dos lenguas, debe tener la capacidad de distinguir y separar ambas lenguas en contacto (PACTE 2017). Dado que en su labor diaria un traductor contrapone dos sistemas lingüísticos que difieren entre sí, resulta pertinente que en las asignaturas de lengua extranjera se resalten las principales diferencias entre ellas. De este modo se contribuye a que en las posteriores asignaturas de traducción e interpretación disminuyan los errores originados por el contacto entre ambas. De igual manera, mediante esta competencia se pretende fomentar la fluidez en el proceso de traslación. Berenguer (1997) y Oster (2008) inciden en la necesidad de sacar el mayor provecho posible a esta subcompetencia. Para ello, no se debe limitar su aplicación a una pura contraposición de niveles lingüísticos, sino que este análisis contrastivo debería abarcar desde el nivel fonológico hasta el nivel textual y el estilo. Además, conviene aprovechar las similitudes para facilitar el aprendizaje.

Teniendo todo esto en cuenta, dentro de esta categoría incluimos los siguientes puntos:

- Conocimiento profundo de aspectos gramaticales de la lengua, sobre todo aquellos que por su lejanía difieran con la L1 del estudiante. Se deben contraponer ambos sistemas gramaticales para que el alumno pueda ver y entender las diferencias entre ellas. Este conocimiento sobre el sistema gramatical de la lengua debe servir también para crear mecanismos de anticipación a través de deducciones basadas en estructuras sintácticas, sobre todo para la interpretación.
- Conocimiento profundo de falsos cognados.
- Reconocimiento de ironías, juegos de palabras e inequivalencias léxicas con la L1 del estudiante.
- Utilización correcta y apropiada de los signos de puntuación.

- Conocimiento y apreciación de las diferencias de estilo entre ambas lenguas.
- Pronunciación correcta e inteligible de sonidos, sobre todo aquellos que no existen en la lengua materna del estudiante, como algunos sonidos vocálicos en inglés para un hispanohablante, los cuales pueden llegar a ser una verdadera barrera de comunicación.

Esta subcompetencia no debe introducir la traducción como metodología de aprendizaje, ya que la enseñanza dejaría de tener un enfoque comunicativo. El objetivo es más bien centrar la atención en aspectos concretos que pueden resultar importantes para su futuro profesional.

➔ SP3: Subcompetencia extralingüística

Adquisición de conocimientos culturales de los principales países donde el idioma objeto de estudio sea oficial

El estudio de la lengua no debe desligarse en ningún caso del conocimiento cultural de los países donde esta sea oficial. Las lenguas expresan realidades propias del contexto donde estas tienen lugar, por lo que el aprendizaje no puede ser auténtico si esta realidad no se tiene en consideración (Peterson y Coltrane 2003). De hecho, la investigación en Traductología apunta en una misma línea. Snell Hornby (1988) considera la traducción como un “acto transcultural”, idea en la que también inciden Hewson & Martin (1991) al referirse a esta como una “ecuación cultural” y al traductor como un “operador cultural”. Reiss & Vermeer (1991) prefieren hablar de “translación cultural” y no de “translación lingüística”. Hatim & Mason (1990) también entienden la traducción como un acto de comunicación que tiene lugar en un lugar concreto.

Esta subcompetencia, por las restricciones temporales de los cursos de lengua, debe centrarse en los “elementos que plantean problemas al alumno que no puede solucionar ni con una gramática ni con un simple diccionario” (Clouet & Wood 2007: 107). Para ello deben abordarse aspectos que conforman principalmente la estructura sociedad actual como el sistema político y jurídico, el sistema educativo, creencias, cuestiones geográficas, tradiciones, fiestas, ocio, prensa, televisión, costumbres, música, religiones, arte, etc. Del mismo modo, también se incidirá en aspectos históricos que determinen patrones actuales de conducta social. Todo ello debe contribuir a la apreciación de la diversidad y la interculturalidad.

Esta subcompetencia también debe incluir el conocimiento de frases hechas, proverbios, colocaciones y estilística (Berenguer 1997). Se trata de

elementos muy arraigados en el acervo cultural de cada lengua. El conocimiento de este tipo de frases redundará en una mayor seguridad y fluidez en el uso de la misma y permitirá, además, que el alumno con un nivel de lengua avanzado se aproxime a la competencia de un hablante nativo.

Adquisición de un conocimiento enciclopédico relativo a distintas áreas y especialidades, sobre todo aquellas que son más susceptibles de ser traducidas

Berenguer (1997) hace referencia a la heterogeneidad temática que caracteriza a un traductor. Las asignaturas de Lengua B deben constituir un espacio de aprendizaje no solo lingüístico, sino también enciclopédico a través de proyectos y trabajos grupales. Mackenzie (1998) también incide en la necesidad de combinar el conocimiento lingüístico con el conocimiento general, ya que un traductor ha de estar preparado para afrontar textos de diversa temática y con distintas necesidades comunicativas en su trabajo. El conocimiento enciclopédico permite con frecuencia entender un contenido más allá del mero significado de las palabras, lo cual es fundamental para que un traductor pueda desempeñar su labor con garantías de éxito. De ahí que se deba fomentar la lectura de textos específicos con el fin de que no solo aporten a los discentes conocimientos sobre la lengua, sino que también pueda suplir posibles lagunas de conocimiento general.

➔ SP4: Subcompetencia estratégica

Capacidad de afrontar problemas lingüísticos y de compensación de destrezas comunicativas

Como se ha explicado anteriormente, esta subcompetencia es la central en el modelo actual y definitivo del grupo PACTE. Se trata de una subcompetencia fundamental que controla todas las demás. En la adaptación del modelo de PACTE al tipo de formación que aquí nos ocupa, esta subcompetencia ha perdido su ubicación central para ceder el paso a la subcompetencia lingüística y comunicativa, pero ello no resta valor a su papel dentro de esta enseñanza.

Mediante esta subcompetencia se espera que se desarrollen técnicas individuales que ayuden al estudiantado a afrontar los problemas que se les presentan en los diversos textos y que derivan directamente del material lingüístico. Además, deberán desarrollarse mecanismos de compensación entre destrezas según se trate de traducción o interpretación y la direccionalidad (directa o inversa) (Hurtado 2017). Cada vez más, el mercado laboral de la traducción e interpretación exige que sus profesionales sean versátiles y que puedan enfrentarse a cualquier tipo de texto y temática. Existen numerosas variantes

de la traducción, casi tantas como aventureros de la misma (Fuentes 2001). Además, el mercado laboral no distingue entre lenguas (A, B o C). A los ojos de la sociedad, los traductores son profesionales con una capacidad simétrica en sus lenguas de trabajo (Beeby 1996), por lo que no se espera que tengan problemas de direccionalidad a la hora de traducir (Clouet 2008). Asimismo, se espera que puedan abordar cualquier disciplina, por especializada que esta sea. Ante un mercado tan exigente, esta subcompetencia adquiere un valor especial. Los estudiantes han de saber equilibrar todas las subcompetencias aun cuando exista un déficit de conocimiento en alguna destreza lingüística y han de poseer los recursos necesarios para afrontar situaciones en las que se produzca un desequilibrio.

→ SP5: Subcompetencia instrumental y profesional

Capacidad de aprender a manejarse con diversos materiales de consulta

Esta subcompetencia debe asegurar el acceso de los estudiantes a materiales de consulta de diversa índole y permitir un equilibrio con el resto de subcompetencias. Es importante concienciar a los futuros traductores de que la documentación en la lengua extranjera debe ocupar una parte importante del proceso de traducción. Los diccionarios, por razones obvias, son los que acompañan a un traductor la mayor parte del tiempo (Vinay & Darbelnet 1970). Sin embargo, siguiendo a Delisle (1993) y Brehm (2007), debe evitarse el uso exclusivo de diccionarios bilingües por las limitaciones que estos presentan para la traducción. Deben utilizarse también diccionarios monolingües, de sinónimos y antónimos, gramáticas, etc. En este sentido, será especialmente relevante la instrucción en la elaboración de dossieres para así archivar vocabulario trabajado en el aula y que pueda servir como material de consulta en el futuro.

Ahora bien, Brehm & Hurtado (1999) subrayan la necesidad de no depender de diccionarios y emplear técnicas de derivación de significado. Esta subcompetencia debe enfocarse hacia el desarrollo del trabajo de investigación con el objeto de enriquecer la producción de los discentes en la lengua extranjera. Para ello, Andreu et al. (2002) proponen el uso de una metodología basada en tareas que requieran un proceso de documentación previo.

➔ SP6: Componentes psico-fisiológicos

Desarrollo de capacidades personales que resulten útiles para el ejercicio profesional de la traducción e interpretación

El fin de esta subcompetencia, en cuanto a las asignaturas de lengua se refiere, debe radicar en el desarrollo de la competencia empática, es decir, ejercitar ciertas actitudes y facultades cognitivas que favorezcan la comprensión e interpretación de un texto desde el punto de vista de la traducción (Andreu et al. 2002). Entre ellas, cabe destacar las siguientes:

- Habilidades cognitivas: aplicación práctica del conocimiento, adaptación a nuevas situaciones, reflejos, creatividad, crítica y autocrítica, trabajo autónomo e investigación.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Razonamiento lógico, deductivo e inductivo.
- Capacidad de iniciativa, seguridad en sí mismos y toma de decisiones.

También se introducirán ciertas competencias transversales, como las habilidades sociales, a saber, habilidades interpersonales, liderazgo, trabajo en equipo o trabajo interdisciplinar. También se fomentará, de acuerdo con las directrices europeas en materia educativa, la competencia *aprender a aprender* para asegurar la continuidad en la adquisición de conocimientos tras el paso por la universidad y el aprendizaje a partir de errores.

6. Conclusiones

La planificación por competencias en la enseñanza de lenguas extranjeras en la formación de traductores e intérpretes requiere atención e investigación urgente. Suscribimos la propuesta del grupo GRELT⁵ sobre la creación de una red de profesores que permita llevar a cabo una implantación correcta y adecuada del modelo de enseñanza que aquí nos ocupa. Dicha red de colaboración debería centrarse, entre otros, en el desarrollo óptimo de competencias para cumplir con las directrices europeas en materia educativa. De este modo se evitaría, tal y como apunta Bolívar (2007, 2008), que esta nueva realidad educativa por competencias se quede en un mero discurso que imposibilite a los estudiantes acceder a una enseñanza de carácter funcional diseñada a imagen y semejanza de su futura actividad profesional. Para ello, será necesario que,

5. Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües Estrangeres per a Traductors de la Universitat Autònoma de Barcelona.

por una parte, el alumnado deje atrás su papel pasivo y adopte una actitud activa en el proceso de aprendizaje (Imbernon & Medina 2005; Bolívar 2007; Prieto 2008) y, por otra, que el profesorado evite su rol de instructor a través de clases magistrales y adopte un papel de facilitador de aprendizaje (Cano 2008).

La propuesta de competencias presentada en este trabajo se construye sobre dos pilares fundamentales: por una parte, mejorar el proceso de formación lingüística de los alumnos de Traducción e Interpretación a partir de las directrices del EEES y, por otra, dotar al alumnado de todos aquellos elementos lingüístico-culturales necesarios que contribuyan a su éxito profesional. Cano (2008) insiste en que este cambio metodológico en la docencia universitaria no es algo revolucionariamente nuevo. Las competencias siempre han formado parte de los currículos. Se trata más bien de una “nueva mirada”, de una nueva manera de entender la educación, en la que se pasa de una fragmentación de conocimientos disciplinares a un modelo holístico donde todos los conocimientos convergen. Para ello será necesaria una excelente coordinación entre los docentes y aquellos que tomen el relevo (Marimón et al. 2009). Además, las competencias deberían ser objeto de revisión cada cierto número de años para asegurar un sistema académico más flexible y una mayor adaptabilidad a las nuevas realidades emergentes. Ahora bien, esta revisión siempre debe partir de la base de que el competente lingüístico por sí solo no es suficiente, por lo que resulta necesario integrarlo con el resto de habilidades y conocimientos que subyacen a la competencia traductora. Así pues, el conjunto de competencias que componen este modelo debe interpretarse desde un punto de vista global y no como segmentos separados.

López Ropero y Tabuenca (2009) afirman que uno de los mayores desafíos al que se enfrentan las titulaciones de Traducción e Interpretación es la baja competencia lingüística con la que ingresan los nuevos alumnos. De ahí la necesidad de investigación y establecimiento de un sistema de competencias sólido que ayude a dar respuestas metodológicas afines a esta enseñanza. Los traductores necesitan poseer una identidad propia que los distinga de otros usuarios de la lengua y la CT es la base de dicha identidad. Por esta razón, en el presente trabajo la sistematización de competencias se ha hecho a partir de un modelo de CT. Las asignaturas de lengua extranjera, al igual que el resto de asignaturas que compongan el plan de estudios de la titulación, deben contribuir al desarrollo de esta competencia madre, aunque, dependiendo de la asignatura, la incidencia en una subcompetencia u otra variará ligeramente.

Al hilo de la argumentación presentada al inicio del trabajo, hay que destacar que el modelo presentado se adapta fielmente a los principios competenciales que se establecen en el Marco Común Europeo de Referencia para

las Lenguas (MCER). Además de las competencias clásicas de comprensión y expresión orales y escritas, por primera vez el MCER establece una competencia de mediación que permita a los usuarios de la lengua la comunicación entre hablantes de lenguas distintas que sean incapaces de comunicarse. Se trata de una habilidad de la que los primeros paradigmas lingüísticos se hacían eco en sus métodos, pero que, con la introducción de otros métodos de corte más comunicativo, quedó relegada a un segundo plano. Esta habilidad, no obstante, es la matriz sobre la que se basa el modelo presentado por estar dirigido a traductores e intérpretes en formación. Además, en la propuesta que aquí se presenta se aboga por una integración de las distintas competencias, lo cual también responde a los principios competenciales básicos recogidos en el MCER.

Por otra parte, la propuesta permite enmarcar esta subdisciplina dentro de la rama de lenguas con fines específicos. El objetivo es la preparación lingüística para la traducción. En la subcompetencia lingüística y comunicativa se propone el uso de textos tanto generales como especializados, así como el uso de textos paralelos. Además, se hace hincapié en el conocimiento de géneros textuales y de terminología especializada, así como en el uso de materiales de consulta de distinta índole. Incluye, además, la subcompetencia de transferencia como elemento metodológico clave que diferencia este tipo de docencia de otra con fines más generalistas.

Finalmente, cabe destacar que la limitación de este trabajo viene marcada mayoritariamente por la falta, hasta la fecha, de estudios empíricos específicos hasta la fecha que ayuden a contrastar el conjunto de competencias propuestas desde una perspectiva científica. La gran mayoría de los estudios existentes son de tipo descriptivo y se fundamentan en principios metodológicos generales derivados de la pedagogía de la traducción. De ellos no se desprenden datos cuantitativos y/o cualitativos que ayuden a cimentar los principios metodológicos que deben regir la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de un título de Traducción e Interpretación. El presente estudio, no obstante, se fundamenta en un modelo de CT que sí ha sido sometido a un análisis empírico. Los resultados del análisis de PACTE ponen de manifiesto la pericia que caracteriza a un traductor e intérprete. El conjunto de competencias descritas en este trabajo se basa en este modelo de CT, por lo que parte de un modelo científicamente contrastado. No obstante, en nuestra propuesta, el modelo de CT ha sufrido ciertos cambios con el fin de adaptarlo al estadio de formación del alumnado. Así pues, en prospectiva, resultará necesario someter esta propuesta a un estudio de corte longitudinal que permita verificar las competencias

dentro de la formación lingüística de futuros traductores e intérpretes y adaptar la propuesta en función de los resultados obtenidos.

Referencias bibliográficas

- ALMAGRO ESTEBAN, Ana. (2001) "Rasgos que diferencian la enseñanza de ESP de la enseñanza de inglés general: ¿una metodología diferente?" En: Posteguillo, Santiago; Inmaculada Fontanet & Juan Carlos Palmer (eds.) 2001. *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- ANDREU, Maribel; Laura Berenguer; Pilar Orero & Odile Ripoll. (2002) "Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres." *Quaderns: Revista de Traducció* 7, pp. 155-165.
- BEEBY, Allison. (1996) "Designing a foreign language course for trainee translators." *Quaderns: Revista de Traducció* 10, pp. 41-60.
- BERENGUER ESTELLES, Laura. (1997) *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors. Didàctica de l'alemany*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- BLOOMFIELD, Leonard. (1933) *Language*. New York: Henry Holt.
- BOLÍVAR, Antonio. (2008) "El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior." *Red U. Revista de Docencia Universitaria* 11. Número monográfico: Formación centrada en competencias (II).
- BOLÍVAR, Antonio. (2007) "La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico." *Educação Telemática Digital* 9, pp. 68-94.
- BOWEN, David & Margareta BOWEN. (1984) *Steps to Consecutive Interpretation*. Washington D.C.: Pen & Booth.
- BREHM CRIPPS, Justine. (2007) *Targeting the Source Text: A Coursebook in English for Translator Trainees*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- BREHM CRIPPS, Justine & Amparo HURTADO ALBIR. (1999) "La primera lengua extranjera." En: Hurtado Albir, Amparo (eds.) 1999. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa. Colección de investigación didáctica.
- CANO GARCÍA, M^a Elena. (2008) "La evaluación por competencias en la educación superior." *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 13:2, pp. 1-16.
- CEREZO HERRERO, Enrique. (2017) "A Critical Review of Listening Comprehension in Interpreter Training: The Case of Spanish Translation and Interpreting Degrees." *Porta Linguarum* 28, pp. 7-22.

- CEREZO HERRERO, Enrique. (2015) "English Language Teaching for Translator and Interpreter Trainees: Syllabus Analysis and Design." *Quaderns: Revista de Traducció* 22, pp. 289-306.
- CEREZO HERRERO, Enrique. (2013) *La enseñanza del inglés como Lengua B en los estudios de Traducción e Interpretación en España: La comprensión oral para la interpretación*. Valencia: Universitat de València. Tesis doctoral.
- CLOUET, Richard. (2010) *Lengua inglesa aplicada a la traducción. Una propuesta curricular adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Comares.
- COLINA, Sonia. (2002) "Second Language Acquisition, Foreign Language Teaching and Translation Studies." *The Translator* 8:1, pp. 1-24.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes.
- CRUZ GARCÍA, Laura & Maureen MULLIGAN. (2004) "The Teaching of English as a Foreign Language for Translators: A Theoretical Approach." *Third International Conference. Language as a Means for Education, Research and Professional Development*. Varna University, Bulgaria.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario. (coord.) (2006) *Metodologías de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- DELISLE, Jean. (1993) *La traduction raisonnée*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, Jean. (1988) *Translation: An Interpretative Approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- DELISLE, Jean. (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa, University of Ottawa Press.
- DUFF, Alan. (1981) *The Third Language*. Oxford: The Pergamon Press.
- FUENTES LUQUE, Adrián. (2001) "Traducción diplomática, que no diplomacia en la traducción." En: Kelly, Dorothy (eds.) *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares.
- GONZÁLEZ, Julia & Robert WAGENAAR. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: University of Deusto. Final Report.
- GROSJEAN, François. (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- HANSEN, Gyde. (1997) "Success in translation." *Perspectives: Studies in Translatology* 5: 2, pp. 201-210.
- HARRIS, Brian & Bianca SHERWOOD. (1978) "Translating as an Innate Skill." En: Gerver, David & Wallace Sinaiko (eds.) 1978. *Language, Interpretation and Communication*. Oxford: Plenum Press, pp. 155-170.
- HATIM, Basil & Ian MASON. (1990) *Discourse and The Translator*. London: Longman.

- HEWSON, Lance & Jacky MARTIN. (1991) *Redefining Translation. The Variational Approach*. London & New York: Routledge.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2017) "Translation and Translation Competence." En: Hurtado Albir, Amparo (eds.) *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2011) *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (1999a) "Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes." En: Hurtado Albir, Amparo (eds.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (1999b) "La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico." *Perspectives: Studies in Translatology* 7: 2, pp. 177-188.
- IMBERNON MUÑOZ, Fransesc & José Luis MEDINA MOYA. (2005) *Metodología participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat*. Barcelona: ICE.
- KELLY, Dorothy. (2002) "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular." *Puentes* 1, pp. 9-20.
- KIRALY, Donald. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- KIRALY, Donald. (1995) *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, OH: The Kent State University Press.
- KRASHEN, Stephen. (1982) *Principals and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- LAM, Agnes. (2001) "Bilingualism." En: Carter, Ronald & David Nunan (eds.) 2001. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 93-99.
- LE BOTERF, Guy. (2000) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÓPEZ ROPERO, Lourdes & M. Felicidad TABUENCA CUEVAS. (2009) "Lengua B1 (Traducción e Interpretación) y competencias." En: Gómez Lucas, Cecilia & Salvador Grau Company (eds.) 2009. *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*. Alcoy: Marfil, pp. 121-134.
- LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio. (2011) "Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias." *Revista de Educación* 356, pp. 279-301.
- MACKENZIE, Rosemary. (1998) "The Place of Language Teaching in Quality Oriented Translators' Training Programme." En: Malmkjaer, Kristen (eds.) 1998. *Translation and language teaching*. Manchester: St. Jerome.
- MACKEY, William F. (1970) *A typology of bilingual education*. *Foreign Language Annals*.
- MARIMÓN LLORCA, Carmen et al. (2009) "La elaboración de guías docentes para el primer curso de las filologías: de las competencias al diseño de objetivos."

- En: Tortosa Ybáñez, María Teresa & José Daniel Álvarez Teruel (coord.) *Investigaciones colaborativas en el ámbito universitario: propuestas para el cambio*. Alicante: Universidad de Alicante.
- MAYORAL ASENSIO, Roberto. (2001) "Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que basa el actual sistema su estructura y contenidos." *Sendebat* 10/11, pp. 67-88.
- MÖLLER RUNGE, Julia. (2001) *Siglo XXI. ¿Innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Salobreña: Alhulia.
- MORIN, Edgar. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- NEUBERT, Albrecht. (2000) "Competence in Translation, in Languages, and in Translation." En: Schäffner, Christina & Beverly Abad (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins.
- NEUBERT, Albrecht. (1994) "Competence in Translation: a complex skill, how to study and how to teach it." En: Snell-Hornby, Mary; Franz Pöchhacker & Klaus Kaindl (eds.) 1994. *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins.
- OSTER, Ulrike. (2008) "El reto de enseñar la Lengua C en la titulación de Traducción e Interpretación (antes y después de Bolonia)." *Jornada nacional sobre estudios universitarios*, Universidad Jaime I.
- PACTE. (2017) *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2011) "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index." En: O'Brien, Sharon (eds.) 2011. *IATIS Yearbook 2010*. London: Continuum.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2007) *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Gobierno de Cantabria, Conserjería de Educación.
- PETERSON, Elizabeth & Brownen COLTRANE. (2003) "Culture in Second Language Acquisition." *CAL Digest* (EDO-FL-03-09). Centre for Applied Linguistics.
- PRESAS, Marisa. (2003) "Competència bilingüe vs. Competència traductora." VII *Jornadas de Traducción en Vic*.
- PRIETO NAVARRO, Leonor (coord.) (2008) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- PYM, Anthony. (1992) "Translation error analysis and the interface with language teaching." En: Dollerup, Cay & Anne Loddegaard (eds.) 1992. *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 279-288.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

- REISS, Katharina & Hans J. VERMEER. (1991) *Grundlegung einer allgemeine Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- RISKU, Hanna. (1998) *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- ROBERTS, Roda P. (1984) "Compétence du nouveau diplômé en traduction." En: *Traduction et Qualité de Langue, Actes du Colloque, Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française*. Québec: Éditeur officiel du Québec, pp. 172-184.
- SELESKOVITCH, Danica & Marianne LEDERER. (1984) *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition. Colección Traductologie I.
- SNELL-HORNBY, Mary. (1988) *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- SORIANO GARCÍA, Inmaculada. (2004) "La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: modelo de lecturas en casa." *Actas del IX Seminario Hispano-Ruso de Traducción e Interpretación*. Moscú: MGLU, pp. 151-159.
- STALMACH PAJESTKA, Jadwiga. (2008) "La enseñanza de la lengua extranjera orientada a la traducción: el caso de la lengua C (Ruso)." En: Pascual Febles, Isabel (eds.) 2008. *La formación de traductores e intérpretes. Aproximación interdisciplinaria*. Gran Canaria: Servicio de publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- TITONE, Renzo. (1972) *Bilinguismo prococe ed educazione bilingüe*. Roma: Armando Ed.
- VARIOS AUTORES. (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). (2004) *Libro blanco. Título de grado en Traducción e Interpretación*.
- VINAY, Jean Paul & Jean Darbelnet. (1970) *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris: Didier.
- WILSS, Wolfram. (1976) "Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation." En: Brislin, Richard W. (eds.) *Translation Applications and Research*. New York: Gardner, pp. 117-137.
- WILSS, Wolfram. (1982) *The Science of Translation: Problems and Methods*. Tübingen: Gunter Narr.
- YÁÑIZ, Concepción (2006) "Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias." *Educatio XXI* 24, pp. 17-34.

BIONOTA / BIONOTE

ENRIQUE CEREZO HERERO es Doctor en Traducción e Interpretación por la Universitat de València. Su tesis versó sobre la enseñanza de inglés en la formación de traductores e intérpretes. Sus principales líneas de investigación son la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras, la pedagogía de la traducción e interpretación y la educación bilingüe. Actualmente es profesor de lengua, lingüística y didáctica inglesas en la Universidad CEU Cardenal Herrera. Es además el director del Máster Universitario en Educación Bilingüe en esta misma universidad, impartiendo asignaturas de metodología y fundamentos sobre bilingüismo.

ENRIQUE CEREZO HERRERO holds a PhD in Translation and Interpreting from the University of València. His dissertation dealt with the teaching of English within Translation and Interpreting studies. His main research areas are: the teaching and acquisition of foreign languages, translation pedagogy and bilingual education. Currently, he is a lecturer of English language, linguistics and didactics at the University CEU Cardenal Herrera. Additionally, he is the director of the Master's Degree in Bilingual Education at the same university, teaching subjects related to methodology and foundations of bilingual education.

Recibido / Received: 31/05/2018
Aceptado / Accepted: 21/09/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.4>

Para citar este artículo / To cite this article:

Villanueva Jordán, Iván & Silvia Calderón Díaz. (2019) "Enseñar a traducir mediante temas de género: Adaptación del diseño instruccional de un taller de iniciación a la traducción." In: Tolosa Iguialada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar: La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11*, pp. 109-129.

ENSEÑAR A TRADUCIR MEDIANTE TEMAS DE GÉNERO: ADAPTACIÓN DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL DE UN TALLER DE INICIACIÓN A LA TRADUCCIÓN

Iván Villanueva Jordán

ivan.villanueva@upc.pe
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Silvia Calderón Díaz

pcpsscal@upc.edu.pe
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Resumen

En el presente artículo damos cuenta de una experiencia de enseñanza-aprendizaje en el taller inicial de Traducción Directa 1 Inglés del programa de pregrado en traducción de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Nos basamos en la manera en que el taller integró temáticas de género en su diseño instruccional mediante la revisión de las competencias que el taller pretende desarrollar, así como la adaptación de los textos y las actividades de traducción regulares. Presentaremos las principales estrategias que se desarrollaron en el planeamiento y la ejecución del taller. El artículo expone inicialmente el contexto político del Perú en 2016, cuando surgió la iniciativa de amoldar el taller mediante temas de género y del que deriva el objetivo principal del estudio. Las secciones de análisis parten de la descripción del taller en cuestión para abordar (1) las competencias de traducción, los logros de aprendizaje y su vínculo potencial con la investigación formativa en la que se integra el tema de género; (2) la selección de textos fuente y los criterios para el diseño de actividades de aprendizaje. Finalmente presentamos un balance sobre la efectividad del rediseño del taller mediante la inclusión de temas de género y las percepciones docentes y discentes que resultaron de la experiencia.

Abstract

“Teaching Translation through Gender Topics: Adapting the Instructional Design of an Introductory Translation Course”

This article presents the teaching-learning experience derived from the introductory course of English into Spanish translation from the undergraduate translation program at the Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. It will describe the way this course started including gender topics in its instructional design considering the learning outcomes of the program and adapting the learning activities and the texts used in class. The main strategies used for planning and executing the course will also be presented. The article starts by introducing Peru's political context in 2016, when the initiative of including gender topics in the introductory translation course first arose. A brief description of the course then follows in order to present (1) the translation competencies, the learning outcomes of the course and how these could be linked to formative research and gender topics; (2) the source texts selection and the criteria for designing learning activities. The article concludes with a discussion about the efficiency of the course redesign including gender topics and the instructors and students' perception resulting from this experience.

Palabras clave: Enfoque de género. Investigación formativa. Formación de traductores. Aprendizaje basado en competencias.

Keywords: Gender approach. Formative research. Translator training. Competence-based learning.

1. Introducción

Los años 2016 y 2017 constituyeron momentos de transición gubernamental en el Perú a partir de los comicios presidenciales, que conllevan siempre una agitación política que afecta a los ciudadanos. El género fue, en esas elecciones, un tema que ingresó al debate público y se popularizó aún más gracias a los medios de comunicación. Derivó de un cuestionamiento prolongado por parte de movimientos religiosos y retomado por las bases políticas conservadoras. El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) fue el campo en el que se estableció un enfrentamiento claramente ideológico entre estas bases políticas y religiosas y los funcionarios públicos que defendían un nuevo currículo nacional de educación básica con un enfoque transversal de igualdad de género, el cual sería finalmente aprobado en agosto de 2016.

Dicho currículo, además de comprender las competencias que debían ser desarrolladas a lo largo de la educación primaria y secundaria, establece los principios y módulos conceptuales sobre los que se propone desarrollar dichas competencias. De esta manera, se propone abordar la igualdad de género partiendo del hecho de que las personas tienen el mismo potencial para desarrollarse plenamente, por lo que se tienen que valorar igualitariamente las aspiraciones de varones y mujeres sin que su identidad de género conlleve diferencias en sus deberes, derechos y oportunidades (cf. MINEDU 2017: 21). En una segunda parte, el enfoque de género se define desde la concepción del género como parte del desarrollo social del individuo:

Si bien aquello que consideramos “femenino” o “masculino” se basa en una diferencia biológica-sexual, estas son nociones que vamos construyendo día a día, en nuestras interacciones. Desde que nacemos, y a lo largo de nuestras vidas, la sociedad nos comunica constantemente qué actitudes y roles se esperan de nosotros como hombres y como mujeres. Algunos de estos roles asignados, sin embargo, se traducen en desigualdades que afectan los derechos de las personas como, por ejemplo, cuando el cuidado doméstico asociado principalmente a las mujeres se transforma en una razón para que una estudiante deje la escuela. (MINEDU 2017: 21)

Este enfoque del MINEDU, con una clara noción constructivista del género, apuntaba sobre todo a la igualdad de oportunidades educativas para las niñas;

sin embargo, los distintos actores de la sociedad civil a favor de la propuesta interpretaron el enfoque también como un paso inicial hacia la erradicación de la violencia contra la mujer, la homofobia y otro tipo de acciones y actitudes discriminatorias contra las identidades de género diversas y las minorías sexuales. Por su parte, los grupos en contra etiquetaron el enfoque como una “ideología de género” dañina debido a las consecuencias psicológicas que este tipo de mensajes en el aula podrían tener en los niños y sus familias.

El debate sobre la igualdad de género en el currículo nacional trascendió las discusiones sobre políticas públicas e ingresó a los espacios privados. La encrucijada de, o bien tener una posición apolítica —que por sí misma ya implica asumir una responsabilidad de los resultados de las elecciones finales, a pesar del cinismo—, o bien surcar los discursos políticos trasciende al aula de clases universitaria. En el caso de las clases de traducción a nuestro cargo, el tema resultaba pertinente al ser mujeres casi el total de estudiantes de la carrera (en 2016, el 95 % de 450 estudiantes eran mujeres). Era una población estudiantil que había tenido la oportunidad de acceder a una educación universitaria privada —muy probablemente también a educación básica privada— y se debatía precisamente la noción de igualdad de oportunidades, en principio, para las niñas y adolescentes del Perú.

En esta coyuntura, intentamos incluir un texto sobre temas de violencia contra la mujer en un taller inicial de traducción durante el segundo semestre de 2016. Fue grato descubrir que las estudiantes mostraban un interés que superaba las circunstancias. Surgió entonces la iniciativa o cuestión principal de integrar temáticas de género en todo el taller. Una experiencia de enseñanza-aprendizaje similar puede encontrarse en el artículo de Susam-Sarajeva (2014) sobre una asignatura específica sobre género y traducción en las universidades de Helsinki y de Jyväskylä (Finlandia). Aunque la experiencia deriva de una asignatura teórica y con base en contenidos —la autora describe los temas de las doce *lectures* que conformaban la asignatura—, se proponen una serie de aspectos positivos aplicados de acuerdo a la percepción del estudiantado (criterios para resolver problemas éticos; empoderamiento y concienciación sobre el estatus de la traducción y las traductoras; análisis de los elementos paratextuales, entre otros) (cf. Susam-Sarajeva 2014: 165-166). No obstante, el principal objetivo de dicha asignatura era el desarrollo de capacidades para el pensamiento crítico que, en efecto, se lograron en relación con la posición que asumió el estudiantado frente a la construcción lingüística del género y los roles de género en la sociedad finlandesa (cf. Susam-Sarajeva 2014: 166).

Aunque la iniciativa de rediseñar nuestro taller de iniciación a la traducción surge en un contexto específico, el potencial de lo aprendido en esta experiencia guarda relación con el fin social de la formación en género y con la traductología como disciplina. Las pedagogías sobre el género, ya sea que se enmarquen en programas universitarios, políticas públicas o proyectos de asociaciones civiles, tienen una finalidad emancipatoria del sujeto al brindar información que impacte en su toma de decisiones, la comprensión de su contexto social o el desarrollo de su agencia. En el caso de la traductología, vincular el género y la traducción en el aula de clase permite enfrentar el sesgo académico y literario que ha resultado de la teoría derivada de ambas categorías (cf. Susam-Sarajeva 2014: 169). Abordar estos temas de manera aplicada en una asignatura universitaria de pregrado permite democratizar este conocimiento y, como parte de su implementación, la búsqueda de géneros textuales no literarios que posibilite el desarrollo de actividades de aprendizaje.

En ambos casos, el fin social y emancipatorio de la formación en género y el aporte a la disciplina traductológica guardan relación con el enfoque crítico que adopta la investigación en ciencias sociales y humanas en nuestros días, en tanto esta perspectiva propicia la búsqueda activa del conocimiento como responsabilidad potencialmente política del estudiante. En efecto, la teoría crítica que sostiene este enfoque investigativo tiene como prioridad llamar la atención sobre la formación de la conciencia, los aspectos culturales y la cotidianidad, en la medida en que todo ello refleja y sostiene la legitimidad de determinados intereses políticos y sociales (cf. Popkewitz 1988: 33). En ese sentido, una propuesta de formación en género debería venir aunada al desarrollo de capacidades investigativas –bajo la modalidad de investigación formativa– que doten al estudiante de medios para evaluar su entorno de manera crítica y, asimismo, dispongan su desempeño disciplinar hacia tal fin en miras a generar un cierto impacto en la comprensión de lo social.

A continuación, pretendemos sistematizar nuestra experiencia de enseñanza sobre cómo integrar temas de género de manera transversal en un taller de iniciación a la traducción considerando su diseño instruccional en el marco de un plan curricular basado en competencias. De manera específica pretendemos abordar: (1) en qué medida existe un vínculo entre las competencias de traducción y las competencias investigativas pertinentes para trabajar temas de género en el marco de esta asignatura de iniciación a la traducción; y (2) cómo se pueden incluir temas de género en las actividades de aprendizaje de este taller.

2. Información general del taller de iniciación a la traducción

El taller de iniciación a la traducción, denominado Traducción Directa 1 Inglés (TDI1), forma parte del programa de Traducción e Interpretación Profesional de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Es un programa de pregrado con una duración de cinco años y diez ciclos académicos (semestres); el taller TDI1 se encuentra en el quinto ciclo del programa. El programa integra ocho competencias específicas que constituyen el perfil del egresado; las competencias incluyen la lengua materna, las lenguas extranjeras, la interculturalidad, la traducción, la interpretación, la tecnología, las habilidades interpersonales y la investigación. La competencia de traducción se desarrolla mediante los talleres de traducción que, en todo el plan curricular, suman 40 créditos académicos obligatorios de un total de 185.

El taller TDI1 está enfocado hacia el desarrollo de estrategias para la comprensión de textos fuente y reexpresión de textos meta en el marco del proceso de traducción. El taller pretende que las estudiantes desarrollen recursos internos para la resolución de problemas de traducción a partir de conocimientos previos del inglés como lengua extranjera y del español como su lengua materna. Con este fin se utilizan categorías de análisis textual, casos de gramática y estilística contrastiva y resolución de problemas relativos a la dimensión comunicativa y pragmática de los textos. El taller pone énfasis en la calidad del producto traducido, el texto meta, en la medida que las clases se enfocan en que el estudiante tenga autonomía en la búsqueda de fuentes de información relacionadas con la normativa del español a partir de los comentarios y crítica a las versiones expuestas en clase.

El taller TDI1 se desarrolla durante 16 semanas y tiene programadas 56 horas lectivas durante el ciclo académico, a razón de cuatro horas por semana. El trabajo fuera de aula equivale a 4 horas —que pueden incluir traducciones, revisión de traducciones, análisis pretraslativo, preparación de exposiciones, documentación, entre otras actividades—. El taller cuenta con cinco unidades de aprendizaje y cinco evaluaciones sumativas, en tanto la evaluación formativa es transversal. El examen final es eliminatorio (equivale al 40 % de la nota final). El taller, bajo el diseño que integraba temas de género, se dictó en los ciclos 2017-1 y 2017-2. En el semestre 2017-1, el taller tuvo 16 estudiantes; 13 mujeres y 3 varones. En el semestre 2017-2 hubo 25 estudiantes (divididos en dos aulas distintas); 24 mujeres y 1 varón.

3. Integración de las competencias de investigación y traducción mediante los temas de género

Proponer la revisión de una asignatura implica considerar el impacto que los cambios vayan a tener en el plan curricular. En el caso del taller TDII, la inclusión de temas de género conllevó cuestionamientos en cuanto a la pertinencia de introducir un tema que podría considerarse especializado en un momento en que las estudiantes aún desarrollan habilidades iniciales para traducir. Por ello fue necesario considerar de qué manera los temas de género podían integrarse sin causar mayores repercusiones en el diseño del taller. Partimos de la noción de que el ámbito temático que se decidiera trabajar no tendría un gran impacto en el taller debido a su diseño por competencias, ya que la selección del material textual podría adaptarse a las actividades de aprendizaje (como se mencionará en la siguiente sección).

El concepto de competencia, abundantemente abordado en cuanto a la competencia traductora, puede comprenderse como las “habilidades, disposiciones, conductas, destrezas, y conocimientos determinados” de tipo científico, intelectual, social, psicológico, laboral, profesional o técnico, alrededor de los cuales se organiza la educación y se aspira a “definir el saber, el saber hacer y el deber ser de la enseñanza y el aprendizaje” (Cerda 2007: 69-70). Según el campo disciplinar, existen diversos modelos de competencias, operativizados por medio de indicadores que permiten la evaluación de conocimientos, capacidades y actitudes con los que debe contar todo sujeto en formación de acuerdo a su nivel académico y profesional. En la siguiente tabla mostramos dos dimensiones de la competencia que los talleres de traducción desarrollan, así como las capacidades del nivel desarrollado por el taller TDII.

La definición de competencia es aplicable también a la investigación formativa, entendida como el ejercicio investigativo que contribuye al propio aprendizaje sobre cómo investigar y cómo generar conocimiento (cf. Restrepo 2006).¹ A diferencia de la investigación en sentido estricto, caracterizada por la producción de conocimiento teórico nuevo para el desarrollo de una disciplina, la investigación formativa constituye un medio para formar sujetos

1. La definición conceptual de la investigación formativa es aún poco clara tanto para los profesionales en ejercicio docente como para aquellos en posiciones de gestión del campo universitario. En la actualidad, a partir de la región geográfica, este concepto puede aplicarse indistintamente como categoría individual o bien como sinónimo de otras prácticas del área de la investigación de mayor trayectoria. Para el caso latinoamericano, sin embargo, la investigación formativa ha cobrado una definición más establecida aproximadamente desde la década de 1990 en función a las necesidades que plantea el sistema universitario.

DIMENSIONES	INDICADORES	CAPACIDADES
HABILIDAD TRASLATIVA	Funcionalidad (adecuación al encargo y adecuación al campo)	Traduce con adecuación al encargo realizando los cambios de funciones necesarios en cuanto a la función y al género textual. Incluye soluciones de problemas de traducción de manera pertinente, de acuerdo a las características del texto.
	Idiomática en traducción directa	Produce un texto meta de acuerdo a las convenciones y el genio de la lengua, con especial atención en evitar interferencias léxicas (uso correcto de colocaciones, paremias, regionalismos).
	Reexpresión del sentido (contenidos explícitos e implícitos)	Transfiere las características pragmáticas (implicaturas, fuerza del texto, fuerza de las palabras, tono, tenor) y semióticas (referentes culturales, presuposiciones, intertextualidad...) del texto fuente.
	Morfosintaxis en traducción directa	Traduce utilizando criterios morfosintácticos correctos en la lengua meta, evitando las interferencias de la lengua fuente en gran parte del texto meta.
	Ortografía y ortotipografía en traducción directa	Aplica los signos de puntuación en la lengua meta de manera correcta (ORAE) sin cometer errores o incurrir en calcos ortográficos u ortotipográficos. Aplica recursos ortotipográficos en el texto meta con criterios editoriales, estilísticos y prácticos.
PRODUCTIVIDAD	Productividad en traducción directa	Traduce (TEP) un TF de 120-150 palabras en una hora.

Tabla 1. Indicadores y descriptores de las dimensiones de habilidad traslativa y productividad

sociales que contribuyan a la generación de conocimientos y sus respectivas aplicaciones desde los campos propios de su profesión, misión que sin duda encaja con la función que asumirán las estudiantes a lo largo de su carrera y la función implícitamente adjudicada a la traducción en tanto producto social.² Integrar el género como temática, en este caso, sería entendido como

2. Esta manera de comprender el aprendizaje de la investigación guarda mucha relación con la propuesta socialconstructivista de Kiraly en el marco de la pedagogía de la investigación (cf. Kiraly 2014: 19). Situándonos en un modelo educativo por competencias,

una herramienta o mecanismo transversal para abordar el tratamiento de la competencia específica de traducción, así como desencadenante de nuevas motivaciones en las estudiantes, despertar saberes y promover la investigación como medio emancipatorio —en la misma línea que la experiencia de Susam-Sarajeva (2014)—.

En este punto surge el cuestionamiento en relación con el nivel de correspondencia entre la competencia de traducción y la competencia de investigación: ¿son estos modelos divergentes, paralelos o, en cambio, se encuentran interconectados en alguna medida? Considerando la relación intrínseca entre educación e investigación, e independientemente de las especificidades propias del campo de especialidad de la traducción, existen ciertas competencias básicas generales que resultan transversales a toda actividad intelectual (cf. Cerda 2007: 74). Más aún, de acuerdo con Parra (2004: 73), la investigación formativa contribuye a la adquisición de competencias, habilidades y actitudes que posibiliten el aprendizaje de conocimientos teóricos, prácticos y técnicos propios del ejercicio académico o profesional, ello en relación directa con el plan curricular del programa específico, y en línea con el desarrollo de procesos mentales básicos (entre otros: la observación, la descripción, la comparación) y complejos (entre otros: la interpretación, el análisis, el pensamiento crítico, propositivo y relacional).

A partir de estos procesos mentales básicos y complejos, es posible delimitar ciertas capacidades investigativas específicas que son transversales a todas las áreas del saber y que pueden articularse con las capacidades propias de un taller de traducción. Cerda (2007: 72) sostiene una propuesta general conformada por algunas de estas capacidades básicas en investigación, a saber:

- Capacidad para hacer preguntas y plantearse interrogantes.
- Capacidad para identificar y definir problemas.
- Capacidad para la búsqueda, selección y sistematización de la información.
- Capacidad para analizar, sintetizar y deducir o inferir.
- Capacidad para elaborar y redactar informes sobre los resultados producto de la investigación.

estaríamos refiriéndonos de forma específica, en concordancia con Hernández (2003: 187), al principio de relación activa y constructiva con el conocimiento que debe regir los contextos pedagógicos por implicación de docentes y estudiantes en tanto sujetos cognoscentes.

Estas capacidades pueden vincularse de manera consistente con capacidades fundamentales para traducir que son parte del diseño instruccional de un taller inicial de traducción, como, por ejemplo:

- Identificar las características del género textual en las lenguas extranjeras y sus implicaciones para la traducción.
- Comprender conceptos, las relaciones entre ellos y el sentido global del texto fuente.
- Utilizar fuentes de información relevantes de manera eficiente y eficaz para la traducción de textos no especializados.

Si bien las capacidades de traducción se movilizan en principio para la producción de textos meta, en el desarrollo del proceso de traducir, las traductoras y los traductores en formación recurren a capacidades básicas de investigación de manera constante. Así, por ejemplo, es posible que la capacidad investigativa para elaborar y redactar informes sobre los resultados parezca algo lejana respecto a la formación en traducción; sin embargo, no se debe dejar de lado que esta capacidad también es requerida en tanto conforma actividades de aprendizaje como análisis interlingüísticos, comentarios críticos sobre traducciones o simulaciones de opiniones técnicas sobre traducciones.

Establecida esta directa vinculación entre capacidades de traducción y capacidades investigativas, es posible posicionarse en el género en tanto campo temático oportuno para el desarrollo de ambas en conjunto. El tratamiento de temas de género, por su multidimensionalidad, enfrenta a los estudiantes en las aulas a diversos retos, como la problematización en torno a prácticas cotidianas, la aproximación a terminología específica o la apropiación de significados más abarcentes para términos de uso común, el análisis crítico informado y la interpretación contextualizada, entre otros. Estos factores, que sin duda surgen a lo largo del proceso de traducción, demandan la aplicación de capacidades en investigación como las señaladas previamente. Se hace evidente, así, la función conectiva que los temas de género propician entre la práctica traductora y la práctica investigativa.

Por lo expuesto en esta sección, consideramos que los temas de género que pueden integrarse en un taller inicial de traducción no interfieren con el desarrollo de la competencia traductora en el nivel asignado de acuerdo al plan curricular. El género, como una categoría que contribuye al pensamiento crítico, a la emancipación del sujeto, se puede operativizar en términos de competencias mediante habilidades de investigación formativa. Y estas habilidades investigativas, a su vez, ya son parte de las capacidades básicas de un taller introductorio a la traducción.

4. Selección de materiales y diseño de actividades de aprendizaje en torno al género

Como mencionamos en la introducción, trabajar temas de género como hilo conductor conllevaba dudas sobre la efectividad de dichas actividades para conseguir que las estudiantes alcanzaran los niveles de logro correspondientes al taller inicial de traducción. En este proceso de diseño de las actividades y búsqueda de material surgieron además otros cuestionamientos: ¿cómo tratar el género en un taller en el que no se trabaja con textos especializados? ¿Cómo asegurar el carácter multitextual del taller? ¿Qué sucedería si las estudiantes dejaban de hallar el tema motivador? A continuación, abordamos cómo se diseñaron las actividades de aprendizaje a partir del uso de textos sobre temas de género, la manera en que se trabajaron inductivamente los conceptos especializados y cómo se partió de encargos situados con fines de motivación.

El concepto de género textual es una categoría ampliamente discutida y sobre la que se busca crear conciencia en las líneas curriculares de lengua materna, segundas lenguas y traducción. Entendemos el género textual como una configuración lingüística tipificada, adoptada y adaptada por grupos humanos, comunidades profesionales, sociedades completas a lo largo del tiempo, que permite alcanzar objetivos y funciona de acuerdo a circunstancias o entornos específicos (cf. García Izquierdo y Monzó 2003; García López 2004). De muchas formas el concepto de género textual se relaciona con el concepto de género (como categoría antropológica y sociológica para abordar la relación entre sujetos y las posiciones que ocupan en el continuo masculino-femenino) por su carácter histórico, situado y social. El carácter multitextual del taller moviliza la capacidad de identificar géneros textuales y valorar las implicaciones para la traducción, así como la capacidad de identificar y definir problemas potenciales en relación con el texto fuente.

Si bien considerábamos, debido a nuestra formación académica, que los textos que abordan temas de género solían ser ensayos académicos en el campo de la sociología y la antropología, encontramos una gran variedad de textos relacionados directa o indirectamente con la variable de género disponibles en línea y en documentos impresos. Solo en los primeros sondeos pudimos recopilar los siguientes textos: cartas comerciales redactadas con lenguaje inclusivo; pronunciamientos por parte de asociaciones políticas (feministas, LGBTQ, de hombres en contra de la violencia de género); noticias, reportajes, columnas sobre distintos temas de género; infografías sobre el feminismo, los micromachismos, la violencia de género; resúmenes ejecutivos de consultorías; artículos científicos de extensión variada; capítulos de libros introductorios a los temas de género; vídeos y transcripciones de vídeos de personalidades que defienden

las causas de género; recetas de cocina dirigidas a hombres en relación con la construcción del cuerpo masculino; pancartas, afiches, eslóganes.

A pesar de esta variedad de recursos, debido a la duración de las unidades y para los fines de las sesiones del taller, se privilegiaron algunos textos frente a otros debido a su temática, extensión y facilidad de uso en las actividades de aprendizaje. En cada unidad de aprendizaje se utilizaron entre cuatro y cinco textos, algunos como material para actividades de motivación y recogida de saberes previos o discusión en el aula, mientras que otros servían para las actividades específicas de traducción, como los encargos calificados (evaluación sumativa). En la siguiente tabla se describen las características de los textos utilizados para las evaluaciones de acuerdo al logro de aprendizaje por unidad.

Los textos que se tradujeron contaron con encargos generales como “mantener las mismas funciones comunicativas y prestar atención a las normas ortográficas de la RAE (2010)” y también con escopos más específicos que atendían tanto a objetivos didácticos como a replicar una situación real. Lograr encargos variados que guarden relación con la práctica profesional real y además contribuyan al logro de aprendizaje fue fundamental para mantener la motivación en clase durante todo el curso. De esta forma, lo que comprendemos como aprendizaje situado en la formación en traducción (cf. González-Davies & Enríquez-Raído 2016) permitió trabajar las competencias de traducción y las habilidades de investigación en un contexto cercano al ámbito profesional. No obstante, fue necesario trabajar las actividades de manera muy dirigida para abordar los conceptos especializados.

La gran mayoría de estudiantes del taller TDII aún no contaba con formación terminográfica aplicada a la traducción, que es una asignatura del séptimo ciclo del programa. Por ello, los textos sobre temas de género tuvieron que ser trabajados con aproximación inductiva inicial, con algunos conceptos, como *mujer*, *género*, *feminicidio*, *maternidad*, *paternidad*, *masculinidad*, entre otros. No obstante, con el trabajo de las dos primeras unidades, la familiaridad con algunos conceptos se hizo explícita en discusiones precisamente sobre la violencia de género. Por ejemplo, en la primera unidad de aprendizaje, fue necesario promover la capacidad inferencial para establecer el significado de distintos términos a partir de conocimientos previos. Esto permitió que las estudiantes elaboraran definiciones operativas iniciales antes de la consulta de recursos en línea. Así, podían mantener el control de su proceso de comprensión del texto fuente. Las definiciones más complejas, producto de la búsqueda de información, sirvieron luego para los contextos en los que los mismos términos volvían a aparecer.

UNIDAD	LOGRO	CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS UTILIZADOS PARA EVALUACIÓN
1. La comprensión de las características comunicativas del texto fuente	Aplica estrategias de comprensión del texto fuente para producir traducciones sintéticas prestando atención a la calidad de estos productos.	Tema: Pobreza estructural Denominación: Reportaje Tipo textual: Expositivo Emisor: Banco Mundial Extensión: 800 palabras
2. Los problemas de comprensión derivados de la microestructura del texto	Analiza las estructuras sintácticas del texto fuente ponderando las posibilidades de reformulación del texto meta con atención a su idiomática y corrección.	Tema: Igualdad de género en la educación Denominación: Noticia Tipo textual: Expositivo Emisor: ONU Mujeres Extensión: 500 palabras
3. La comprensión de las características pragmáticas del texto fuente	Produce textos meta correctos en cuanto al sentido mediante la identificación de las implicaturas del texto fuente y con atención a la calidad del producto.	Tema: Paternidad y parentesco Denominación: Ensayo académico Tipo textual: Argumentativo Canal: Libro recopilatorio sobre masculinidades Extensión: 7000 palabras (se traducían dos párrafos; alrededor de 400 palabras)
4. Estrategias y recursos para la reexpresión del texto fuente	Integra el uso de recursos lexicográficos y de estilo al conocimiento de su lengua materna para producir un texto meta que mantenga los matices semánticos del texto fuente con atención a la calidad integral del texto meta.	Tema: Violencia de género y trabajo sexual Denominación: Resumen ejecutivo Tipo textual: Expositivo Emisor: ONU Sida Extensión: 1200 palabras
5. El proyecto de traducción	Desarrolla un proceso de traducción dirigido en equipo integrando sus habilidades y conocimientos, y demostrando una actitud proactiva y motivación por el logro.	Tema: Desigualdad de género en el ámbito laboral Denominación: Informe de estudio de mercado Tipo textual: Expositivo Emisor: Empresa consultora Common Sense Extensión: 10 000 palabras (la traducción a cargo de toda la sección; aproximadamente 500 palabras por estudiante)

Tabla 2. Géneros textuales evaluados en cada unidad del taller

El trabajo con conceptos especializados también debía seguir una serie de instrucciones claras para que estos no resultaran un factor desmotivador en las actividades. Para ello se utilizaron algunas fichas de trabajo dentro y fuera de aula para evitar problemas de falta de comprensión de los términos que aparecieran. En la siguiente tabla resumimos las instrucciones del trabajo que se desarrolló durante la unidad 3 del taller a partir de un texto sobre la conformación de la masculinidad mediante la paternidad. Esta unidad consta de 4 sesiones; en la primera se revisan conceptos como implicatura, presuposición y traducción filológica (cf. Nord 2009; 2012). Se pueden apreciar, en la columna de la sesión 2, las pautas relacionadas con la capacidad de inferencia (con conceptos más cercanos a las estudiantes como *implicaturas*) y la manera en que se planteaba la búsqueda de información antes de realizar la traducción.

SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4
<p>Lean con atención el texto fuente. Lean de manera crítica identificando los conceptos que no conozcan. Asimismo, identifiquen aquellas ideas o conceptos que les causan inseguridad.</p> <p>En grupos de 3 estudiantes, discutan los contenidos del texto. Identifiquen el género textual, el foco, el tipo textual, el emisor/ productor, el destinatario. Identifiquen las presuposiciones y las implicaturas.</p> <p>Busquen información sobre las presuposiciones e implicaturas, sobre los conceptos que desconozcan. Utilicen fuentes confiables y pertinentes para el texto.</p> <p>Seleccionen 2 párrafos del texto para traducirlos. El texto traducido será expuesto en la organización Manuela Ramos, con la participación de la Casa de Panchita y el Club de Toby. Busquen información de estas asociaciones.</p> <p>Traduzcan, en grupos, los dos párrafos para la próxima clase.</p>	<p>Revisen la ficha sobre la traducción filológica.</p> <p>Preparen una traducción filológica a partir de los dos párrafos del texto fuente que ya han traducido.</p> <p>Pueden incluir notas al pie de página para explicar presuposiciones y conceptos que necesiten mayor información.</p> <p>Pueden incluir ampliaciones o datos adicionales en el propio texto, como incisos aclaratorios o contenido entre paréntesis.</p> <p>Deben incluir una sección de referencias bibliográficas.</p> <p>Deben preparar un prefacio o introducción para el texto considerando los criterios que utilizaron para elaborar la traducción filológica.</p>	<p>Expongan la traducción filológica.</p> <p>Deben sustentar su traducción y las decisiones que hayan tomado.</p>

Tabla 3. Ficha de instrucciones para la evaluación de la unidad 3: producir una traducción filológica

En cuanto a la contextualización del encargo (aprendizaje situado), se mencionan tres asociaciones civiles que trabajan cuestiones de género en el Perú. Las instrucciones para la sesión 3 y 4 incluyen pautas propias de la producción del texto meta y la exposición oral de un informe sobre la traducción.

5. Consideraciones sobre la efectividad de la adaptación del taller y su recepción

Consideramos que las estudiantes mantuvieron su motivación en relación con los textos elegidos y su temática a lo largo de todo el taller en los dos ciclos en los que se trabajó de esta manera. Si bien consideramos que los textos elegidos para el taller abordaban temas de actualidad y que permitían contribuir a la competencia específica de traducción, consideramos que el taller y el enfoque expuesto no habrían sido viables sin la actitud de las estudiantes. La motivación de estas podría deberse a las distintas posiciones que las estudiantes ocupan en una sociedad como la del Perú, con brechas de género en la participación política, una tasa altísima de violencia contra la mujer, acoso en las calles y feminicidio (cf. ONU Mujeres 2017; Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables del Perú 2018). Según nuestra percepción, las estudiantes hallan en los textos un espacio adicional para hablar de temas que pueden preocuparles por las cuestiones cotidianas del Perú o ser de su interés general.

Nuestra experiencia de enseñanza converge y diverge en relación con la experiencia de Susam-Sarajeva (2014), que mencionamos inicialmente, el estudio sobre la concienciación sobre temas de género de traductores en formación de Corrius, De Marco y Espasa (2016), y la propuesta de una asignatura sobre traductología feminista de Ergun y Castro (2017). El punto en común sería el enfoque de género, que parte de comprender el género como una categoría relacional de base sociológica y antropológica, en principio, y que se sustenta además en las más de dos décadas de trabajo conceptual y de investigación traductológica sobre el tema. Esta categoría influye de distintas formas en los objetivos de enseñanza y logros de aprendizaje. Por un lado, el trabajo de Susam-Sarajeva (2014) y el de Ergun y Castro (2017) se basan en cursos teóricos cuyo principal trabajo en el aula parece ser el debate y la reflexión a partir de casos de estudios y textos de teoría. En nuestro caso, se trató de un taller (una asignatura de carácter práctico) que debía cumplir con niveles de logro de aprendizaje específicos para que los estudiantes pudieran desarrollar satisfactoriamente el siguiente taller (Traducción Directa 2 Inglés).

El estudio de Corrius, De Marco & Espasa (2014: 5) es más cercano en ese sentido por su carácter aplicado a la traducción de textos publicitarios. No obstante, en su propuesta se aprecian objetivos de enseñanza propios del

desarrollo de capacidades para traducir y otros vinculados con el pensamiento crítico en torno a temas de género. Nuestra adaptación del taller inicial de traducción no incluyó como logros de aprendizaje alternos los de la competencia traductora; como planteamos antes (sección 3), buscamos integrar los temas de género considerando que las capacidades de investigación eran pertinentes para el taller y que estas no afectarían la articulación del plan curricular. Aún no podemos adelantar si en nuestro caso podremos incluir componentes de género en los logros de las unidades de aprendizaje, pues ello implicaría establecer criterios de evaluación que valoren las capacidades que las estudiantes demuestran al abordar textos sobre estos temas.

La relación entre género y feminismo es otro aspecto en el que nuestra propuesta diverge de la de Ergun y Castro (2017) y el trabajo de Corrius, De Marco y Espasa (2014). Si bien reconocemos que, en la traductología, como sucedió en las ciencias sociales, los estudios de género surgieron a partir de la crítica feminista, nuestra propuesta no se identifica directamente con el feminismo. Consideramos que el género es una categoría de análisis y estudio que, desde sus distintas dimensiones, favorece el pensamiento crítico y la acción política en distintos grados. Las pedagogías feministas de la traducción claramente abarcan estos aspectos y entendemos que las docentes que dirigen este tipo de iniciativas se adscriben a dichos movimientos. No fue así en el caso de la docente y el docente a cargo del diseño e implementación de este taller de traducción. Sin embargo, ello no implicó un vaciado político de las discusiones y el trabajo en el aula. En el Perú, la corrección política o el discurso políticamente correcto no son prácticas afianzadas en el aula universitaria, por lo que es posible hablar de género considerando sus implicancias académicas o sociales.

Entre ciertos casos particulares, durante los ejercicios de traducción y revisión de traducciones, surgieron muchas oportunidades para trabajar algunos usos de la lengua a partir de principios de las identidades de género. Se pudo abordar, por ejemplo, el uso plural de *women* y la razón por la que utilizar el singular (*la mujer* y no *las mujeres*) podría entenderse como una forma de estandarizar la experiencia de las mujeres o proponer la noción totalizante de una única mujer. En otra oportunidad, las estudiantes debieron evaluar cuidadosamente los adjetivos *masculino* y *femenino* como cognados (falsos) de *male* y *female*³. Los textos de aula también abordaban referencias sobre la

3. En el ciclo 2017-1, un estudiante comprendía el concepto de lo masculino relacionado directamente con el de hombre/varón. En las traducciones, los segmentos que contaban con la palabra *men* como premodificadores de otro sustantivo, los traducía como masculino (*men's behavior* por *comportamiento masculino*). El estudiante explicó que consideraba

interseccionalidad identitaria, de ahí que resultara importante que diferencien entre conceptos básicos como *raza* y *etnia* mediante la revisión de los discursos relevantes para los textos que traducían (usualmente de organismos internacionales, como UNESCO y ONU Mujeres). En el caso del proyecto final de traducción, solo en las primeras páginas del informe del proyecto de traducción, las estudiantes pudieron leer que las mujeres podían ganar menos en la industria lingüística y tener menos posibilidad de seguir una línea de carrera en una empresa determinada por cuestiones de maternidad en relación con la realidad salarial y de desarrollo profesional de sus contrapartes varones.

Con estos ejemplos queremos demostrar la manera en que abordar temas de género en el aula termina contribuyendo a formar capacidades de investigación con un enfoque crítico. Aunque no asumimos una posición feminista, las actividades de aprendizaje derivaron en discusiones y dinámicas que permitían a las estudiantes acceder a una interpretación distinta de textos o conceptos cotidianos. En la línea de Susam-Sarajeva (2014), consideramos que el trabajo en el aula derivó en que las estudiantes tomaran conciencia de los usos de la lengua y sus matices en la construcción de representaciones de género, y sobre la construcción de lo masculino y femenino en el entorno social peruano (cf. Susam-Sarajeva 2014: 166). Esta toma de conciencia puede comprenderse también como el inicio de un proyecto de revisión de la historia individual de las estudiantes que, aunque se trata de un trayecto subjetivo y al que no pudimos acceder mediante las actividades de aprendizaje pautadas, consideramos emerge como parte del trabajo de traducción de textos que nos interpelan.

que el género era un invento y que el sexo era una realidad biológica que abarcaba a todo el individuo. Otras propuestas ideológicas eran solamente conjeturas de grupos radicales. Si bien le dijimos que comprendíamos su punto de vista y lo respetábamos, los textos que trabajamos se encontraban en otro registro y que sí, en efecto, había una cuestión ideológica de ambas partes. Resolvimos la situación y nos comprometimos a considerar su opción de traducción en el examen final en caso de que apareciera alguna palabra vinculada con lo masculino. Si bien este ejemplo refleja claramente un caso de divergencia de posiciones entre docentes y estudiantes (como plantea Kiraly 2014; 2015), cabe analizar a la par si no estaría reflejando también la deficiencia en el desarrollo de ciertas capacidades investigativas de parte del estudiante —como son la capacidad para problematizar, para formular preguntas e interrogantes en torno a una temática concreta—, por cuya falta resulta difícil cuestionar los saberes previamente adquiridos o ser receptivo ante saberes nuevos; o si, por el contrario, dicho posicionamiento frente al tema está imposibilitando la adquisición y desarrollo de las capacidades mencionadas. Determinar las marcas de origen y consecuencia resulta imposible al tratarse de una cuestión tan subjetiva y que debe ser resuelta en un ambiente de respeto, pero el ejemplo sirve para cuestionarnos, en tanto docentes, sobre el tratamiento que se da a casos como este en términos pedagógicos, en los que las creencias o actitudes frente a un tema podrían potencialmente ser, además, signo de un problema cognoscitivo mayor.

De esta manera, nuestra experiencia sí se aproxima al objetivo emancipatorio de la propuesta feminista de Ergun & Castro (2017) y Corrius, De Marco & Espasa (2016). En el primer caso coincidimos con el hecho de que el trabajo con contenidos que interpelen al sujeto sobre sus posiciones en la sociedad es una manera de comprender la forma en que la sociedad establece márgenes entre mujeres, varones y otras identidades, y así comenzar a valorar la diferencia (Ergun & Castro 2017: 95). Por otro lado, como señalamos anteriormente, consideramos que el aprendizaje situado es una estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje significativo. Si bien en nuestro caso consideramos inicialmente la traducción situada como factor motivador, las características de los textos trabajados y las actividades de reflexión en el aula también permitieron abordar el conocimiento/los conocimientos de manera situada (Corrius, De Marco & Espasa 2016: 3). De esta forma, el sentido común de las estudiantes tenía que enfrentarse a los escopos de las actividades de aprendizaje y luego dialogar con los contenidos de género para la producción de los textos meta.

Para concluir esta sección, consideramos que la experiencia contribuye al trabajo relacional entre las categorías género y traducción que, aunque tiene ya más de dos décadas de trabajos teóricos y descriptivos, aún necesita propuestas de aplicación en la formación universitaria en traducción.

6. Conclusiones

En este artículo hemos descrito la manera en que adaptamos un taller inicial de traducción para incluir temas de género de forma transversal. Proponemos que nuestra experiencia de enseñanza contribuya al trabajo de vinculación entre el género y la traducción mediante una propuesta aplicada en el aula. Pudimos comprobar que el trabajo con una variedad de textos (géneros y tipos) sobre temas de género es viable en la medida en que las actividades de aprendizaje sean lo suficientemente guiadas. De esta manera, el trabajo sobre género y traducción puede superar el énfasis que se le ha dado a los textos literarios y los textos publicitarios para abordar otros textos de manera crítica mediante la traducción. Otro aspecto relevante del proyecto resulta del trabajo conceptual, en principio, de la vinculación entre capacidades de traducción y de investigación. Como mencionamos, las capacidades movilizadas en un taller de traducción —a pesar de expresarse con verbos que refieren a capacidades básicas como comprender o identificar— integran por sí mismas varias capacidades investigativas. Ello permite pensar en que las clasificaciones usuales de las capacidades mediante verbos (por ejemplo, la conocida tipología de Bloom) no son tan pertinentes para la formación de traductores en las que

verbos como *traducir* o *interpretar* se entienden como habilidades básicas, lo que no es correcto en el marco de la formación de traductores.

Si bien la iniciativa surgió de un contexto político específico en el Perú, el alcance del nuevo diseño del taller permite pensar en mantenerlo para las siguientes ediciones. Nos queda pendiente desarrollar propuestas de logros de aprendizaje que incluyan claramente el factor de género y evaluar la manera en que estos nuevos logros se pueden articular con los niveles esperados en los siguientes talleres. Consideramos que la propuesta constituye en todo sentido más una mejora en el diseño del taller y no un problema en cuestión de articulación curricular. Como hemos planteado, la generación de debates que combinen la dimensión vivencial y se nutran de las motivaciones e intereses de los estudiantes es una ganancia ineludible de esta experiencia.

Finalmente, consideramos pertinente establecer hasta qué punto lo discutido en el aula, así como los contenidos de los textos traducidos, conducen a una evocación propia por parte de las estudiantes, es decir, a una apropiación de los temas discutidos y traducidos. En una siguiente edición del taller planeamos incluir una prueba de diagnóstico sobre el conocimiento de temas de género y una prueba de salida para determinar si, en efecto, se da una mayor conciencia y manejo de los conceptos.

Referencias bibliográficas

- CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. (2007) *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- CORRIUS, Montse; Marcella DE MARCO & Eva ESPASA. (2016) "Situated learning and situated knowledge: gender, translating audiovisual adverts and professional responsibility." *The Interpreter and Translator Trainer* 10:1, pp. 59-75.
- ERGUN, Emek & Olga CASTRO. (2017) "Pedagogies of Feminist Translation. Rethinking Difference and Commonality across Borders." En: Ergun, Emek & Olga Castro (eds.) 2017. *Feminist Translation Studies. Local and Transnational Perspectives*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 93-107.
- GARCÍA IZQUIERDO, Isabel & Esther MONZÓ NEBOT. (2003) "Una enciclopedia para traductores. Los géneros de especialidad como herramienta privilegiada del traductor profesional." En: Muñoz Martín, Ricardo (ed.) 2003. *IAIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción*. Granada: Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, pp. 83-97.
- GARCÍA LÓPEZ, Rosario. (2004) *Guía didáctica de la traducción de textos idiolectales*. Coruña: Netbiblo.

- GONZÁLEZ-DAVIES, María & Vanessa ENRÍQUEZ-RAÍDO. (2016) "The Interpreter and Translator Trainer Situated learning in translator and interpreter training: bridging research and good practice." *The Interpreter and Translator Trainer* 10:1, pp. 1-11.
- HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. (2003) "Investigación e investigación formativa." *Nómadas* 18, pp. 183-193. Versión electrónica: < <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890018.pdf> >
- KIRALY, Don. (2014) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Londres & Nueva York: Routledge.
- MINEDU. (2017) *Currículo nacional de la educación básica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Versión electrónica: <<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>>
- MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES. (2018) *Resumen estadístico de femicidio y tentativas*. Versión electrónica: <<https://www.mimp.gob.pe/contigo/contenidos/pncontigo-articulos.php?codigo=39>>
- NORD, Christiane. (2009) "El funcionalismo en la enseñanza de traducción." *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción* 2:2, pp. 209-243.
- ONU MUJERES. (2017) *Dónde estamos: Perú*. Versión electrónica: <<http://lac.unwomen.org/es/donde-estamos/peru>>
- PARRA, Ciro. (2004) "Apuntes sobre la investigación formativa." *Educación y Educadores* 7, pp. 57-77. Versión electrónica: <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549/642> >
- POPKEWITZ, Thomas. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- RESTREPO, Bernardo. (2006) "Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto." Versión electrónica: <http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf >
- SUSAM-SARAJEVA, Şebnem. (2014) "A course on «Gender and Translation» as an Indicator of Certain Gaps in the Research on the Topic." En: Santaemilia, José. (ed.) 2014. *Gender, Sex and Translation. The Manipulation of Identities*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 161-176.

NOTAS BIOGRÁFICAS / BIONOTES

IVÁN VILLANUEVA JORDÁN es profesor a tiempo completo y coordinador del programa de Traducción e Interpretación Profesional de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Su formación de base es en traducción del inglés al español; a nivel de posgrado, es magister en estudios culturales y tiene un diploma de posgrado en estudios de género. Ha sido profesor visitante del Middlebury Institute of International Studies en Monterey (California, EE. UU.). Es doctorando en el programa de Lenguas Aplicadas, Literatura y Traducción de la Universitat Jaume I, en la línea de investigación de estudios descriptivos de traducción audiovisual.

IVÁN VILLANUEVA JORDÁN is the coordinator of the Translation and Interpretation Program at Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. He holds a B. A. in Translation, and an M. A. in Cultural Studies. He has been a Visiting Professor of Translation (English into Spanish) at the Middlebury Institute of International Studies at Monterey. He is preparing his doctoral dissertation on the translation of *gay masculinities* in audiovisual products under the supervision of Professor Frederic Chaume, at Universitat Jaume I (Castellon, Spain).

SILVIA CALDERÓN DÍAZ es antropóloga, egresada de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Trabaja como capacitadora en metodología de la investigación en el campo educativo en programas de formación continua para docentes universitarios para en Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la PUCP. Es profesora del programa de Traducción e Interpretación Profesional de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en la línea curricular de investigación. Ha concluido la maestría en Estudios Culturales de la PUCP y actualmente es doctoranda en Sociología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Perú).

SILVIA CALDERÓN DÍAZ graduated in Anthropology from the Pontifical Catholic University of Peru (PUCP). She works for PUCP's Centro de Investigación y Sercicios Educativos, as a trainer in educational research methods for university instructors. She also works as a research instructor for the Translation and Interpretation Program at UPC. She holds and M. A. in Cultural Studies and is currently a Ph.D. student in Sociology at Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Peru).

Recibido / Received: 28/05/2018
Aceptado / Accepted: 26/09/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.5>

Para citar este artículo / To cite this article:

Remael, Aline; Pilar Orero; Sharon Black & Anna Jankowska. (2019) "From translators to accessibility managers: How did we get there and how do we train them?" In: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters*. *MonTI* 11, pp. 131-154.

FROM TRANSLATORS TO ACCESSIBILITY MANAGERS: HOW DID WE GET THERE AND HOW DO WE TRAIN THEM?¹

Aline Remael

aline.remael@uantwerpen.be
University of Antwerp

Pilar Orero

Pilar.Orero@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Sharon Black

Sharon.Black@qub.ac.uk
Queen's University Belfast

Anna Jankowska

Anna.Jankowska@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Abstract

Translation continues to reinvent itself. Different human actors and non-human actants drive this change, generating new forms of translation and diverse professional profiles. Audiovisual Translation (AVT) and Audiovisual Translation Studies (AVTS) have always been at the centre of these developments: AVT has been technology and industry-driven from the start and AVTS has incorporated technological and societal change as well as the forces that propel it from its inception. Meanwhile, AVT has incorporated media accessibility and has moved beyond the domain of audiovisual media in the strict sense

1. Acknowledgements: This article is part of the research outcome from the EU funded KA2 project ACT, Accessible Culture and Training with the reference 2015-1-ES01-KA203-015734. Pilar Orero and Anna Jankowska are members of TransMedia Catalonia, research group funded by Generalitat de Catalunya under the SGR funding scheme (2017SGR113).

into the provision of access to live cultural events. The present article offers some conceptual tools for understanding these developments as well as the actant-driven processes that underlie them. It traces recent developments in AVT and explains how they have given rise to the aforementioned new professional practices and profiles. It ends on an extensive case study, centring on the ACT European Erasmus+ project, which has identified and defined the emerging profile of the accessibility manager, and developed a tailor-made MOOC training course for it.

Resumen

La traducción continúa reinventándose a sí misma. Diferentes actores humanos y actantes no humanos impulsan este cambio, generando nuevas formas de traducción y perfiles profesionales diversos. La Traducción Audiovisual (AVT) y los Estudios de Traducción Audiovisual (AVTS) siempre han estado en el centro de estos desarrollos: la AVT ha sido impulsada por la tecnología y la industria desde el principio y los AVTS, desde su inicio, han incorporado el cambio tecnológico y social, así como las fuerzas que lo impulsan. Mientras tanto, la AVT ha incorporado la accesibilidad de los medios y ha ido más allá del dominio de los medios audiovisuales en sentido estricto para proporcionar acceso a eventos culturales en vivo. El presente artículo ofrece algunas herramientas conceptuales para entender estos desarrollos, así como los procesos impulsados por actantes que los sustentan. Delinea los desarrollos recientes en AVT y explica cómo han dado lugar a las nuevas prácticas y perfiles profesionales antes mencionados. Termina con un extenso estudio de caso, centrado en ACT –un proyecto europeo Erasmus+– que ha identificado y definido el perfil emergente del mánager de accesibilidad, y ha desarrollado un curso online (MOOC) a medida para su formación.

Keywords: Translation studies. Accessibility. Audio description. Audiovisual translation.

Palabras clave: Estudios de traducción. Accesibilidad. Audiodescripción. Traducción audiovisual.

1. Introduction

The first reflex of Translation Studies (TS), a young area of study in the 1970s, was to carve itself out a place among the respected sciences and define its paradigm. In parallel, departments or schools of TS began to be established, in line with the view of Holmes (1972: 67) that a new science must develop its own communication channels and institutions. However, meanwhile, translation and, consequently, TS has continued to redefine itself, while target users, translation providers, and technology too appear to diversify continually. An immediate consequence of this state of affairs is that translator profiles continue to change and diversify as well. However, looking back, this could be considered as a chronicle of an announced change, so to speak.

As early as 1972 James Holmes indicated in the above-mentioned seminal article “The Name and Nature of Translation Studies” (1972: 68) that an increasing number of disciplines were becoming involved in the then very young paradigm of TS: linguistics, philosophy of language, literary studies, but also information technology, logic and mathematics. By now that number has grown exponentially, and has led to discussions about TS being either multidisciplinary or an “interdiscipline” (Snell-Hornby, Pöchhacker & Kaindl 1994). In addition, TS has seen many ‘turns’, and new ones, such as the ‘technological turn’, keep being added, an evolution that has prompted Tymoczko (2007: 78) to write:

[...] there are no necessary and sufficient conditions that can identify all translations and that at the same time exclude all non-translations across time and space and [...] translation theory has [...] shown a continual tendency to expand the purview of translation, with a concomitant expansion of the scope of translation research.

In addition, and in apparent contradiction with the above, a fairly recent key word in TS is ‘convergence’, one of the topics of the Trieste 2016 TransInt conference “Translation and Interpreting: Convergence, Contact, Interaction”. It denotes the awareness that translation and interpreting are in many ways ‘converging’, which seems to indicate that two opposite trends are at work at once, or maybe they are two sides of the same coin. Moreover, these contradictory or

complementary movements of divergence and convergence are not limited to the traditional subdomains of Translation Studies (“proper”) and Interpreting studies. In fact, another interesting conference title, that of the Olomouc Translation and Interpreting Forum TIFO (2017), “Translating the wor(l)d: Beyond language”, suggests that translation today has moved beyond linguistic barrier breaking into truly intersemiotic forms of communication.

In this article we offer one view on what we think is happening, what is causing these recent developments, how they impact users and producers of translation, and, most of all, how they impact training. The latter will be illustrated with a case study, the ACT MOOC, developed within the framework of the European Erasmus+ project Accessible Culture and Training.

2. The continuous reinvention of translation: a methodological framework

In order to understand these evolutions in all their complexity, a framework is required that is sufficiently broad to encompass the diversity that confronts translation scholars and trainers today, and that offers concepts that will allow them to explain it, deal with it and allow society to benefit from it.

A first step is to embrace complexity as complexity and as a source of potential beneficial developments rather than as a threat. Translation, whatever form it takes, is bound to remain an important impacting communication factor in today’s globalized world as it generates connections across communities and across continents thereby promoting development (see also Marais 2013). To give but one example: a society in which information is available only to those who have full access to written verbal and other visual information that is communicated via the internet, is a much poorer society than one in which media accessibility, or forms of audiovisual translation (AVT) such as audio description and audio subtitling, also provide access to population groups that must rely on auditory channels for information gathering and full participation in society.

However, whereas translation has an impact on society, society has an equally strong impact on translation. The movement between the two is fundamentally dialogical, and in order to understand the forms translation takes today, it is crucial to understand the dialectics that produce these different forms as well as the actors that cause change: “society” is too abstract a concept. According to the sociologist Latour (2005), the father of Actor Network theory, society does not actually exist. It is forever “becoming” and, similarly, one might say that translation does not exist. Some form of translation is no doubt at the core of many forms of communication but as such it seems to have lost

its traditional identity. There is no such thing as Jakobson's (1959) "translation proper".

Marais (2013, 2014) was probably one of the first, if not the first, to apply complexity theory, or the study of complex systems, to Translation Studies. He promotes complexity theory as a theoretical framework because it opposes all forms of reductionism, which is also why he questions the usefulness of adding one 'turn' to the next in TS when new phenomena need to be explained. Each new 'turn' reduces TS to something else. Complexity theory, by contrast, sees reality as consisting of different levels of existence that emerge from one another whereby each new level, or phenomenon, "[...] is the form the previous level takes through particular new interactions amongst parts of the previous level or through particular new organisations between the parts." (2014: 28).

To make this concrete, one could say that fansubbing is a form of subtitling. It is the result of interactions between constituents of older forms of subtitling but taken to a different level and into a different context. The new context is that of subtitling by prosumers who make and use the subtitles, rather than, for instance, consumers (viewers) who use subtitles created by producers (broadcasters). More generally, all forms of translation are the result of interactions that cannot be explained by reducing them to their constituent parts, be it language, literature, culture, technology or any other constituents formerly represented by as many "turns" in TS. Translation in all its forms can only be understood as an "emergent phenomenon", a specific interaction of its parts in varying configurations. In brief, in order to understand where translation is headed, and what consequences this may have for training, we need to study the variables from which it emerges and evolves (Marais 2014: 32).

This idea that research should focus on explaining the processes and interactions that produce phenomena (in our case, translations), is shared by the branch of sociology known as Actor Network Theory (ANT). ANT is not new to Translation Studies (see e.g. Abdallah 2011, Buzelin 2005, Eardley-Weaver 2013, Folaron & Buzelin 2007, Risku & Windhager 2013) and it is congruent with the way Marais' interpretation of complexity theory conceptualizes translation. However, it edges closer to what could be considered a research "methodology". Latour (2005: 5) opposes traditional sociology that starts from the idea that the existence of specific social groups can help explain societal phenomena. He considers these social aggregates as what should actually be explained. In ANT, a structure or institution, such as a union, is not predetermined but seen as emerging from the actions and the relations of its actors (Abdallah 2011: 175). Latour therefore proposes to analyse processes rather than products in order to account for the hybrid character of the latter (Buzelin

2005: 196) and, broadly speaking, that is what the above-mentioned TS scholars making use of ANT in their research have done to explain the different forms translation can take: study the social process to explain the product.

What is particularly interesting for the study of translation today, which is not only impacted by globalization but also by digitization, or technology more generally, is that, as Risku & Windhager 2013: 36) write, “According to Latour, social processes (like the dynamics of innovation and stabilisation) can only be adequately understood through the meticulous observation of interactions between human actors and *non-human artefacts* — referred to collectively as “actants” (our emphasis). In other words, it is not only the interaction of human actors that produces change but also the interaction of human actors and non-human actants. In translation today, the influence of non-human actants on the translation process and product, in other words, on what is translation, cannot be underestimated.

In brief, whereas complexity theory offers TS a framework for the study of translation as a broad semiotic, emerging phenomenon, ANT introduces the concept of actants, which allows for the study of non-human actors in interaction with human actors, and of the impact of this interaction on the evolution and hybridization of translation. Today, the relations between human and non-human actors are still mostly seen in terms of interaction rather than true dialogicity between equals. However, that too is bound to change. In his book on dialogicity, in which Linell (2009) defines the concept as the central feature in the way human knowledge develops, he still focuses on the dialogic interaction between what Latour would call “actors”. Nevertheless, Linell already envisages further change in his brief chapter on the future of Artificial Intelligence (2009: 348-350), where he tentatively offers a vision of the future in which interactions between human and non-human actants become a true form of dialogue. Meanwhile this has been taken up by authors such as Schwab (2016), writing on “the fourth industrial revolution” who point out that in the Internet of Things this has become a reality. Today, non-human actants interact with each other and the interactions between actor and actant are already taking the form of a true dialogue. Applying some of the concepts and the framework developed so far, the next section considers some of the actors and actants that have been crucial in the expansion of (audiovisual) translation into (media) accessibility.

3. The continuous reinvention of translation: actants

Not only translation but also Translation Studies has been diversifying to the rhythm of change in society as determined by the actors driving this change.

However, Audiovisual Translation Studies (AVTS) has always been the odd man out. Broadly speaking, and in a simplified rendering of history, one could say that TS researchers originally focused on a number of clearly delineated research topics and were concerned with developing TS theories and methodologies to tackle them, all the while creating a discipline in its own right. The topics included legal translation, technical translation, literary translation and translation for the theatre. The traditional frameworks for studying translation that first saw the light went from prescriptive to descriptive and/or functional, with discussions centring on such issues as equivalence, norms, *skopos*, text typologies, the text as *Informationsangebot*, translation methods, and didactic concerns related to these.

In spite of the omnipresence of audiovisual media in many areas of society and in peoples' homes, they originally attracted limited attention from TS and AVT was actually not considered to be translation or not taken seriously. One reason for this was that it involves adapting the source text to various degrees; another was that it was, out of necessity, technologically oriented and not very equivalence-prone. Not surprisingly, research in AVT was therefore initially quite dispersed. Though there are articles making reference to AVT before 1991, it may have been Luyken *et al.* (from Communication Studies) who, with their book *Overcoming Language Barriers in Television: Dubbing and Subtitling for the European Audience*, assembled in one volume all the issues related to what would become the two most studied audiovisual translation modalities: dubbing and subtitling. Their publication, which was closer to industry than to science, became one of the actants leading the field of AVT into the study of the media sector and professional experience.

In another important move, the European Association for Studies in Screen Translation (<https://www.esist.org>) ESIST was created, as early as 1995, with its goal "to facilitate the exchange of information and to promote professional standards in the training and practice of screen translation". The emphasis on professional standards and training by ESIST explicitly identified the media industry, and by extension its interest in technology, as an actant. This has been reflected in the hybrid nature of the most popular AVT conferences to date (e.g. *Languages and the Media* and *Media for All*) where industry and academia share a common space to debate new developments from a truly interdisciplinary perspective. While TS considered AVT to be a subordinate field of "insubordinate" scholars, AVT came of age embracing rather than dismissing novelties and recognizing them as actants that would co-determine its fate. In AVT even "format" is an actant since it determines the shape different forms of AVT take. In other words, we believe that the immediate impact of industrial actors and

actants made itself felt in AVT and was acknowledged in AVTS before it was in other fields of TS.

Through its conscious embracing of industry and technology, AVTS has also kept pace with change, including new forms of audiovisual translation that have meanwhile come into existence. In a certain way, some would say that AVT thereby even moved outside of its comfort zone. Not only are the joint impact of actants from industry and technology now acknowledged, but so are other multiple actants, themselves often technology driven, such as consumers turned into prosumers and activists demanding that AVT serve their needs, thereby turning AVT into a form of media accessibility. As AVTS aims to keep pace with these developments it must also turn increasingly to the study of these actants, to understand the types of translation they demand and produce. What is more, translation, and TS more generally, are now facing similar challenges as the demands of the translation industry appear to be catching up with the traditional theoretical frameworks of translation. One could even say that the growing connections between different types of translation and translation research relying on technology (which is now even impacting on literary translation), have moved AVT and its development into media accessibility from the periphery into the centre of TS concerns.

It has also produced connections between forms of translation that were formerly considered quite distinct (hence the “convergence” theme so prominent in different conferences today — see section 1). One example is the rise of live interlingual subtitling and its affinities with simultaneous interpreting; another is the development of machine translation in very disparate translation forms, audiovisual and other. Within TS the rise of process and reception studies runs parallel between non-AVT and AVT-focused studies as the impact of different actors on the translation process attracts increasing attention. However, the evolution does not stop. As AVTS has scrambled to remain abreast of developments, new forms of (audiovisual) translation also continue to mould AVT to fit very different formats and platforms, now both inside and outside what one could call audiovisual media “proper”.

AVTS identified media and technology as actants virtually from its inception and in the 21st century both have enjoyed exponential growth due to the development of the Information Society. Today, in the era of globalisation with its multiplicity of users and prosumers, as well as growing multilingualism and multiculturalism, new forms of audiovisual translation and new formats are being appropriated by new actants. They are being repurposed for different audiences and different environments, promoting an inclusive society. Indeed, all forms of communication today must strive to accomplish inclusion for all,

a development that was sanctioned by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (United Nations 2008), which made access to media, entertainment and information a human right. These developments also encompass events outside the traditional audiovisual media that are the domain of AVT. One quickly developing new environment in which audiovisual translation as media accessibility is making much headway is that of live cultural events, or what below will be termed “live events for the scenic arts”. The type of media accessibility developed within AVT in the form of subtitling for deaf and hard of hearing people or audio-description for blind people is thereby entering a field where another form of access studies was already active: that is, the study of the accessibility of physical environments based on the principle of universal design (Rose Connell, Jones, Mueller et al. 1997). Media accessibility as developed from AVT and applied to live events, and the scenic arts in particular, is mostly concerned with accessible content, as are the professionals supplying translations for access. The question is: how does one merge the two approaches, and what is the place of (audiovisual) translators in this? The smooth joint operation of content accessibility within physical buildings, which can be seen as another new “format” must be managed by a professional who does not yet exist.

This separation between the traditional study of accessibility and the development of accessibility aiming to provide access to content has thereby given rise to the problem identified by the team who joined forces in 2015 to study Accessibility in the Scenic Arts, as well as its training in the EU-funded project ACT (<http://pagines.uab.cat/act/>).

4. Case study: the accessibility manager for the scenic arts

We have demonstrated above that just as other forms of translation and AVT are continually evolving and being redefined, media accessibility is rapidly expanding and diversifying, opening up access not only to television, film and online content, but also in the context of the scenic arts, with an increasingly diverse range of electronic and digital media providing audiences with intersemiotic translations of cultural performances and events. Another result of these developments is that the scope of AVTS is widening and increased scholarly attention is focused on multimodality in translation and translation as an intersemiotic, intersensorial form of communication (Eardley-Weaver 2014: 6). Furthermore, as is highlighted in the previous section, for all audiences to be able to enjoy full access to translated multimodal texts, the design of the physical environment in which the texts are consumed is a significant actant. Given these developments, there is a need to redefine the roles of

translation providers and examine the tasks involved in creating translated multimodal texts that are accessible to all audiences. This section focuses on the role of one particular translation provider or manager: the accessibility manager for the scenic arts. It considers the actors and actants which have created the need for this new profile and explains how the ACT project has addressed this need by defining the skills and competencies of the role and developing training for the role by creating a curriculum and a MOOC on arts accessibility.

4.1. What lies at the source of this new profile

Among the principal actors driving the imperative to provide accessible arts, culture and media for all are the increasingly diverse citizens of the EU. Added to the many displaced people or those in need of linguistic accessibility are the estimated 80 million European citizens with disabilities (European Parliament 2016). Moreover, the EU population is ageing, with the number of people aged 65 or over having increased by 2.4% in the decade between 2006 and 2016 (Eurostat 2017). As the EU's population ages, the number of people with disabilities or age-related internet access difficulties is expected to increase to 120 million by 2020 (European Parliament 2016). Thus, as the proportion of EU citizens depending on accessibility grows, there is a concomitant increase in the demand for inclusive arts and media accessibility.

As well as being driven by audience demand, the actant introduced earlier at the end of section 2; namely, that of technological progress, has generated a proliferation of innovative methods for the multisemiotic translation of art forms aimed at providing all audiences with inclusive, multisensory experiences of the arts (Eardley-Weaver 2015a, 2015b). Traditional written verbal translations in the form of conventional surtitles and translated libretti, programme notes and synopses of performances now coexist with multifarious translation modalities, such as audio description, audio subtitles, touch tours, sign language interpreting and intralingual theatre captioning. Technological advancements enable patrons to access the arts by for example watching a sign language interpreted introductory video on a venue's website in advance of attending a performance, or using individual devices such as audio description headsets, tablets on the backs of auditorium seats, smartphones and smart glasses displaying closed captions (Eardley-Weaver 2015a), mobile apps (Szarkowska, Jankowska & Krejtz 2016) and interactive haptic technology for immersive theatre experiences (Wisema, Van der Linden & Spiers 2017; Spiers, Van der Linde, Oshodi et al. 2015). Moreover, patrons attending relaxed

performances² can follow the stage action on screens in other areas of the venue, such as the designated quiet area, and the display of the live stream can even be delayed by a few seconds to provide a smoother transition for patrons moving from the auditorium to the quiet area³.

Thus, a coordinator is required to manage these multiple and complex networks of multisemiotic translation processes which “interact and relate to each other as well as to other processes such as marketing and box office activities” (Eardley-Weaver 2014: 10), which are also collaborative as they involve various agents and links, and which require specialist knowledge of “many tools that are part of modern translation work” (Risku & Windhager 2013: 36). Moreover, given that accessibility facilities still tend to be regarded as additional services which are separate to the performance itself, which incur additional costs and are provided specifically to cater to the needs of a small subset of the audience (Eardley-Weaver 2014: 269), arts accessibility experts, or managers are needed to raise awareness that accessibility should form an integral part of the production of arts events from their inception and that universally inclusive arts events are for everyone and benefit everyone.

Moreover, other actors working at grassroots level and creating the context for the development of the professional profile of the arts accessibility expert are the countless groups and associations acting for the rights of people with disabilities. The tireless efforts of these actors have prompted United Nations (UN) and European Union (EU) bodies to adopt legally-binding agreements between states recognising the rights of people with disabilities. As such, the aforementioned international bodies and state institutions implementing the obligations at national levels and the legal instruments themselves also have

2. Theatres in the UK and the USA began to offer relaxed performances less than a decade ago, but relaxed performances now take place in many venues (Fletcher-Watson 2015). Relaxed performances were originally primarily intended for patrons with autism, dementia, learning or cognitive disabilities, but there is increasing awareness of their appeal to wider audiences. The main features of a relaxed performance are: patrons are provided with a visual story or tour of the event in advance so that they know what to expect; patrons are free to enter and leave the auditorium during the performance when they wish; patrons are warned of any loud noises and noise levels are generally reduced; there are no flashing or strobe lights; house lights are kept on during the performance; a designated quiet area is provided with a live stream of the show; and venue staff are aware of the importance of creating a warm, relaxed atmosphere and provide patrons with additional assistance (Fletcher-Watson 2015, Kempe 2015).

3. Information on delaying the live stream of a performance by a few seconds was provided by the Creative Director of The Metropolitan Arts Centre (The MAC), Simon Magill, during the filmed interview on accessibility at The MAC in Belfast for the ACT MOOC (presented in section 4.2) in Feb 2018.

become actants, stimulating or even enforcing the developments described in the previous paragraph⁴.

In sum, the principal actors and actants generating the need for this new profile of the arts accessibility manager are the audiences themselves, which increasingly depend on and expect greater accessibility, the technological advancements driving the rapid expansion of arts translation modalities increasingly provided in combination with the aim of achieving universal arts inclusion, the groups and associations advocating for the rights of persons with disabilities, and the legislative obligations and the institutions creating and implementing them. However, questions arise as to whether arts venues are now responding by putting accessibility managers in place, and as to the current state of development of this role. With the aim of answering these questions, the ACT project, which is further discussed below in section 4.2, has gathered data on accessibility management in the scenic arts in the partner countries across Europe (Spain, Belgium, Austria and the UK). Responses were obtained from 75 venues, and the results showed that with the exception of two pioneering roles of Access and Inclusion Coordinators introduced in Northern Ireland, arts accessibility management is currently lacking (Eardley-Weaver

4. The first international treaty dedicated to protecting and promoting the rights of people with disabilities is the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (United Nations 2008). The CRPD was ratified by the EU in December 2010, marking the first time in history that the EU had become a party to an international human rights treaty (European Commission 2011). All 27 EU countries signed the CRPD in 2007, and only Ireland has not yet ratified it. 22 EU countries have also signed its Optional Protocol and 22 have ratified it (European Commission n.d.). It covers civil, political, social, economic, legal and cultural rights and aims to break down the barriers that people with disabilities face in their everyday lives that prevent them from enjoying full human rights on an equal basis with all other citizens. As part of its work to meet the commitments and obligations of the CRPD at a European level, the EU has created the European Accessibility Act 2015 and the European Disability Strategy 2010-2020. The European Accessibility Act aims “to improve the functioning of the internal market [for accessible products and services] by removing barriers created by divergent legislation” (European Parliament and Council 2015). The European Disability Strategy 2010-2020 provides a framework for action outlining how the EU and national governments can commit to breaking down barriers for people with disabilities so they can enjoy equal rights with other EU citizens, ensuring for example better access to goods, services and assistive devices. As for the provision of accessible audiovisual media services in Europe, this is covered by the European Audiovisual Media Services Directive. Article 46 of the directive states that access to audiovisual media forms part of the “right of persons with a disability and of the elderly to participate and be integrated in the social and cultural life of the Union” and specifies that “the means to achieve accessibility should include, but need not be limited to, sign language, subtitling [and] audio-description” (European Parliament and Council 2010).

2016). Moreover, qualitative data indicated that, across the partner countries, staff members responsible for accessibility rarely hold roles that are purely dedicated to access, and usually work in education or marketing departments with some accessibility duties. Furthermore, a study conducted in Catalonia which gathered survey data from 44 public playhouses found that access facilities were managed by different departments in the same venue which often did not communicate with each other, and with no one person in charge of coordinating accessibility (Orero 2017). Therefore, it seems that coordinating accessibility is currently regarded as a set of ancillary tasks rather than as a management role.

4.2. Training for this new profile

It is clear that there is now an imperative to establish the role of accessibility manager for the scenic arts, and to provide specialised, certified training in the provision of up-to-date, inclusive arts accessibility. To fulfil these aims the ACT project has: defined the skills and competences of the two complementary roles of access coordinator and access manager, developed a curriculum for their training, and created a MOOC on arts accessibility which will be discussed further in this section. In addition to providing new content, the training also embraces some of the new technologies that allow trainers to expand education beyond the traditional borders of educational institutions.

As we already mentioned, studies on accessibility carried out within AVT have been separated from accessibility studies in other fields and have concentrated heavily on providing access to content through access services such as audio description or subtitling for the deaf and hard-of-hearing. However, within the ACT project accessibility is seen as a more complex process in which the provision of access services is just one of the many steps. To embrace the complexity of accessibility provision the project was carried out by a balanced, multisectoral consortium of nine partners: four universities (Autonomous University of Barcelona, University of Antwerp, University of Vienna and Queen's University Belfast), two theatres (NTGent and Trànsit Projectes), two departments of culture in local governments (Department of Culture of the Government of Catalonia and Inter, an accessibility agency in Flanders) and one quality agency (European Certification and Qualification Association). What is more, to guarantee input from the different actants in the accessibility chain, project outcomes were evaluated by all stakeholders involved at every stage of the project.

4.2.1. Curriculum design

In the ACT project the concept of translation as such goes beyond its traditional understanding and evolves into media accessibility which encompasses more than 'just' providing access to content. The curriculum designed within the project reflects this broad framework and tries to bridge the gap between what is traditionally seen as architectural access services and media access as developed from translation through the evolution of translation into media access and now beyond (see section 2).

The first two steps towards drafting the curriculum were accessibility profiling and defining the new professional. As mentioned in section 4.1, accessibility profiling consisted of mapping the current context of cultural accessibility to identify gaps, as well as examples of good practice. Arts venues, arts users (with and without disabilities) as well as artistic teams (e.g. directors, dramaturges, actors) participated in an extensive cross-country study during which quantitative and qualitative data were gathered using a mixed methods design which included questionnaires, interviews and focus groups. In addition to the finding discussed in section 4.1 that arts accessibility management is currently inadequate and fragmented, the study also showed that access services associated with physical disability are more developed. Thus, in order to achieve quality and equality of cultural access for all it is necessary to raise awareness among venues and the general public about the less common access services; i.e., those for users with sensory, linguistic and cognitive disabilities, and how they relate to the architectural access services that are better known (Eardley-Weaver n.d.; Orero 2017). Results also confirmed the need for accessibility training since currently access to it is limited.

All partners worked together, drawing on each other's expertise, in order to define the new double professional profile: the accessibility coordinator⁵ and the accessibility manager⁶. These were rendered in detail in skill cards that were subsequently used to design the MOOC (Orero 2017). The basic skills of coordinator and manager are the same: they should understand the basic concepts of inclusion and accessibility as well as accessible events in terms of venue accessibility, accessibility services, accessibility management and promotion. The difference between the two professions lies in the context in which they operate: while the accessibility coordinator is employed at a specific venue,

5. See accessibility coordinator skills card: http://pagines.uab.cat/act/sites/pagines.uab.cat.act/files/io2-skill-cards_1_accessibility-coordinator-venue-based-_final-1.pdf

6. See accessibility manager skills card: http://pagines.uab.cat/act/sites/pagines.uab.cat.act/files/io2-skill-cards_2_accessibility-manager_final.pdf

the accessibility manager is not based in any one venue and may be involved in coordinating accessibility at various venues, either through collaboration with in-house accessibility coordinators or overseeing accessibility in venues where there is no accessibility coordinator (ACTa n.d.).

The aim of the curriculum developed within the ACT project (ACTb n.d.) is to train professionals who combine in-depth knowledge of the requirements for ensuring inclusive access to live events in the scenic arts, with the interpersonal, managerial and practical competences required to implement them. Future accessibility coordinators and managers will be able to assess the accessibility of both the route(s) to the venue(s) and of the venue(s) at which the event is to take place. They will also be able to efficiently organise pre-performance and post event communication and content-related access as well as performance accessibility services for all audiences. Finally, they will be able to apply their skills in different contexts, transferring the skills learnt in the programme to the quickly changing cultural scene and its many creative outputs.

The training proposed by the ACT project can follow one of two paths (Orero 2017). The first one proposes training at university level: a shorter postgraduate programme leading to a degree in Accessibility Coordination and a longer master's programme which will yield the title of Accessibility Manager for the Scenic Arts. However, it is important to realise that in many cases accessibility training does not start from scratch. Many venues and their personnel are already involved in providing accessibility at least to some extent. Others will soon have to provide it in order to comply with legal or audience requirements. Both require training for in-house employees to provide quality access services. Accessibility professionals currently working in venues have already acquired knowledge from previous training or simply from professional practice. However, they may not have all the necessary skills and probably do not perceive accessibility within the framework of (intersemiotic) translation. On the other hand, venues that do not offer any accessibility services at present might want to add the accessibility manager profile to the profiles of the professionals they already employ, thereby converging translation skills (or broader content-related skills) with other skills pertaining to access services. In order to provide a viable training solution, it is thus important to devise forms that can meet the degree of flexibility required by the market without foregoing quality. Here too digitization comes to the rescue.

The second path developed within the ACT project is a MOOC for the training of an accessibility manager that can be taken by actors in the cultural sector (e.g. in theatres) wishing to expand their skills but that can also be integrated with existing courses at university or on the job, in part or in its

entirety. An important feature of the MOOC is that it is flexible and modular. This enables a personalized and autonomous learning process for people with various experiences and levels of knowledge. The content of the MOOC was created in several of the languages of the project (e.g. English, Catalan and Dutch) with subtitles in English. The MOOC will also be fully accessible and freely available.

4.2.2. Developing a massive open online course

The MOOC (ACTc 2017) consists of an introductory unit, five core units and a final assessment task. It takes twelve weeks to complete the entire course. Given the fact that MOOCs, although increasingly popular, are still relatively new, the course begins with a short introduction that provides information about what a MOOC is, what can be expected from it, and what the basic code of conduct is when participating in a MOOC. Participants are also introduced to the ACT project, the structure and the content of the MOOC and to the requirements of the final task. The introduction is followed by five core units which cover the following topics: Unit 1 – inclusion and accessibility; Unit 2 – venue accessibility; Unit 3a – access services: concepts, Unit 3b – access services: implementation, Unit 4 – communication and dissemination, and Unit 5 – management and event planning. After Unit 5, the participants have time to carry out the final assessment task which consists of creating a complete scenario of an accessible event for a chosen venue. In this way the MOOC may very well be the first to combine two hitherto distinct forms of access: access to content and access to the venue (see Section 3).

The core units of the MOOC cover all the essential knowledge and skills that accessibility coordinators or managers must possess. Unit 1 introduces the participants to the basic concepts of disability, accessibility, inclusion, different types and degrees of disability, and public procurement. They are introduced to relevant national and international legislation and to different methods for achieving accessibility. In Unit 2 participants are acquainted with the concepts and issues to be taken into account when considering the accessibility of a venue; i.e. the accessibility requirements of accessible public transport and parking, toilets, stage, seating, rain/wind/sun shelters, signs/maps/information, lighting, furniture, circulation within the venue, and space, accessibility requirements for companions, assistance animals and the architectural risks of the venue. They also learn about health and safety requirements and emergency plans, and how to communicate those to their team and the end users. Unit 3a introduces and defines the concepts of the different accessibility services and Unit 3b discusses the practical steps involved in implementing the

accessibility services, prior to the event, on the day of the performance, and after the event. Unit 4 covers all the skills related to communication with stakeholders and dissemination about an accessible event. The participants learn who the relevant stakeholders are, what the problems are with current communication channels, how to make common communication channels accessible, how to identify new communication channels and channels of user organisations and finally how to communicate about accessibility with staff, internally and externally. In Unit 5 participants acquire skills related to management and even planning: they are introduced to the core competences necessary to manage and plan an event. On the one hand, the focus will lie on theoretical knowledge about managerial skills, and on the other hand, practical exercises encourage the learners to apply this knowledge to their own situation. The topics covered in Unit 5 include planning of the pre-event tasks (e.g. budgeting, content development, venue accessibility, risk assessment, training), during-event tasks (e.g. accessibility helpdesk) and post-event task (e.g. debriefing, user feedback, venue exit).

The core units of the MOOC are planned to develop in two stages. Stage one is more theoretical while stage two focuses more on practice. During the first stage of each unit various materials are used to introduce participants to a given topic, e.g. subtitled videos and their transcriptions, presentations and reading materials. During the second stage participants are stimulated to apply the knowledge they have acquired in the first week through exercises, assignments, case-studies and discussion. They will also be able to receive first-hand knowledge through online lectures given by an accessibility expert and/or a person working in a cultural venue who has experience in making the venue accessible. Assessment is carried out by means of quizzes, written assignments and forum discussions.

4.2.3. *Ensuring quality*

The success of the project and, ultimately, the quality of the MOOC were certainly boosted by the extensive experience of the project leader (UAB) and its partners in many other European projects in AVT and Media Accessibility. However, the participatory approach pursued at all stages of the ACT project itself was also crucial. As already mentioned, an extensive analysis of current users, technology and venues was carried out prior to defining the new professional profiles. The resulting skills cards were also consulted with all the stakeholders, including all the actants in the scenic arts accessibility provision chain. This allowed the project team to identify the core skills and competences accessibility professionals require and propose a comprehensive skill set for

implementation, not only in the current MOOC, but also in venues for the scenic arts across Europe. When it comes to the MOOC itself, it was designed together by all the partners of the ACT project, who represent three crucial fields: education, the scenic arts and policy makers. Moreover, the MOOC was tested with accessibility managers, theatre companies, providers of accessible content, and last but not least end users of cultural events, such as blind and partially sighted audiences, older people or people with learning difficulties.

5. Concluding thoughts

The challenges translation and its derivatives pose today for research, practitioners and training require out-of-the-box thinking. AVT has come a long way from being TS's outsider, studying technology-driven translation forms such as subtitling and dubbing, thereby questioning traditional TS concepts such as "equivalence" from the very start. The many actors and actants that determine how we translate and communicate more generally have prompted the discipline to evolve along this path and to embrace the study and training of communication forms that are a very far cry from Jakobson's (1959) "translation proper". As we stated in our introduction, the authors believe that there is no such thing as "translation proper": translation continues to emerge and take on new shapes, which some may not (wish to) recognize as translation. We believe however, that translation is not a matter of belief. It is a matter of what is out there, what actants make of it and require. We need to take on these new forms of translation, communication and management in all their complexity if we are to keep abreast of change, or at least, on a par with change, and prepare our students for the society in which they will have to operate and live.

This change also makes interdisciplinarity a necessity: in those who become translator-managers, in researchers and in those who design training. The ACT team accomplished this and the very mix of professionals involved in it guarantees the interdisciplinarity of the MOOC itself. At present, it exists in two forms: the MOOC developed within the project and a form adapted to the MOOC requirements of the Coursera platform, that will have been launched as this article goes to press.

The challenge for the future is to remain open to further developments, to accept complexity as complexity in translation, and to monitor the impact of new actants on the forms it may take.

References

- ABDALLAH, Kristiina. (2011) "Quality Problems in AVT Production Networks: Reconstructing an Actor-Network in the Subtitling Industry." In: Serban, Adriana; Anna Matamala & Jean Marc Lavaur (eds.) 2012. *Audiovisual Translation in Close up*. Frankfurt: Peter Lang.
- BUZELIN, Hélène. (2005) "Unexpected Allies. How Latour's Network Theory Could Complement Bourdieusian Analyses in Translation Studies." *The Translator* 11:2, pp. 193-218.
- EARDLEY-WEAVER, Sarah. (n.d.) *Intellectual Output 1: Accessibility Profiling*. Electronic version: <http://pagines.uab.cat/act/sites/pagines.uab.cat.act/files/act-io1-report-1-ed_sew.pdf>
- EARDLEY-WEAVER, Sarah. (2013) "Opening eyes to opera. The process of translation for blind and partially-sighted audiences." *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association* 8:2, pp. 272-292.
- EARDLEY-WEAVER, Sarah. (2014) *Lifting the Curtain on Opera Translation and Accessibility: Translating Opera for Audiences with Varying Sensory Ability*. Durham: Durham University. Unpublished PhD thesis. Electronic version: <<http://etheses.dur.ac.uk/10590/>>
- EARDLEY-WEAVER, Sarah. (2015a) "Opera (Sur)titles for the Deaf and the Hard-of-Hearing." In: Díaz-Cintas, Jorge & Joselia Neves (eds.) 2015. *Audiovisual Translation: Taking Stock*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 261-272.
- EARDLEY-WEAVER, Sarah. (2015b) "Knowledge Exchange Seminar Series (KESS). Including all: Improving arts accessibility for people with varying visual and hearing ability." Electronic version: <http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/knowledge_exchange/briefing_papers/series4/sew-kess-policy-briefing-ed..pdf>
- EARDLEY-WEAVER, Sarah. (2016) *Accessible Culture and Training (ACT). Defining the Profession: Questionnaire Outcome from 4 EU Countries*. Electronic version: <<http://pagines.uab.cat/act/sites/pagines.uab.cat.act/files/sew-berlin-ppp-1.compressed.pdf>>
- FLETCHER-WATSON, Ben. (2015) "Relaxed performance: audiences with autism in mainstream theatre." *Scottish Journal of Performance* 2:2, pp. 61-89.
- FOLARON, Deborah & Hélène Buzelin. (2007) "Introduction. Connecting Translation and Network Studies." *Meta. Translators' Journal* 52:4, pp. 605-642.
- HOLMES, James. (1972) "The Name and Nature of Translation Studies." In: Holmes, James 1988. *Translated!: Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi, pp. 66-80.

- JAKOBSON, Roman. (1959) "On Linguistic Aspects of Translation." In: Brower, Reuben Arthur (ed.) 1959. *On Translation*. Cambridge: Harvard University Press, pp. 232-239.
- KEMPE, Andy. (2015) "Introducing Children with Special Educational Needs to Theatre through 'Relaxed Performances'." In: Schonmann, Shifra (ed.) 2015. *International Yearbook for Research in Arts Education 3/2015: The Wisdom of the Many – Key Issues in Arts Education*. Münster & New York: Waxmann, pp. 278-284.
- LATOUR, Bruno. (2005) *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- LINELL, Per. (2009) *Rethinking language, mind and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte: Information Age Publishing.
- LUYKEN, Georg-Michael; Thomas Herbst; Jo Langham-Brown; Helen Reid & Hermann Spinhof. (1991) *Overcoming language barriers in television: dubbing and subtitling for the European audience*. Manchester: European Institute for the Media.
- ROSE CONNELL, Bettye; Mike Jones; Ron Mace; Jim Mueller; Abrir Mullick; Elaine Ostroff; Jon Sanford; Ed Steinfeld; Molly Story & Gregg Vanderheiden. (1997) *The principles of universal design*. Electronic version: <https://projects.ncsu.edu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm>
- MARAIS, Kobus. (2013) "Exploring a conceptual space for studying translation and development." *Southern African Linguistics and Translation Studies* 31:3, pp. 403-414.
- MARAIS, Kobus. (2014) *Translation Theory and Development Studies*. New York: Routledge.
- ORERO, Pilar. (2017) "The professional profile of the expert in media accessibility for the scenic arts." *Rivista internazionale di tecnica della traduzione* 19, pp.143-161.
- RISKU, Hanna & Florian Windhager. (2013) "Extended Translation: A Sociocognitive Research Agenda." *Target* 25:1, pp.33-45.
- SCHWAB, Klaus. (2016) *The Fourth Industrial Revolution*. New York: Random House.
- SEVERAL AUTHORS (ACT). (n.d.) *Accessibility Coordinator – Skills Card*. Electronic version: <http://pagines.uab.cat/act/sites/pagines.uab.cat.act/files/io2-skill-cards_1_accessibility-coordinator-venue-based-_final-1.pdf>
- SEVERAL AUTHORS (ACTb). (n.d.) *IO3 Curriculum Design*. Electronic version: <http://pagines.uab.cat/act/sites/pagines.uab.cat.act/files/io3-university-degree-based-curriculum-design_final-draft-2.pdf>
- SEVERAL AUTHORS (European Commission). (n.d.) *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Electronic version: <<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1138&langId=en>>

- SEVERAL AUTHORS (United Nations). (2008) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Electronic version: <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>
- SEVERAL AUTHORS (European Parliament and Council). (2010) *European Audiovisual Media Services Directive*. Electronic version: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32010L0013&from=EN>>
- SEVERAL AUTHORS (European Commission). (2011) *EU ratifies UN Convention on disability rights*. Electronic version: <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-4_en.htm>
- SEVERAL AUTHORS (European Parliament and Council). (2015) *European Accessibility Act*. Electronic version: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2015:0615:FIN>>
- SEVERAL AUTHORS (European Parliament). (2016) *Online public services to be made more accessible for the disabled and elderly*. Electronic version: <<http://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20161020IPR47872/online-public-services-to-be-made-more-accessible-for-the-disabled-and-elderly>>
- SEVERAL AUTHORS (ACTc). (2017) *The ACT MOOC: provisional structure*. Electronic version: <<http://pagines.uab.cat/act/sites/pagines.uab.cat/act/files/provisional-mooc-structure-08032017.pdf>>
- SEVERAL AUTHORS (Eurostat). (2017) *Population structure and ageing*. Electronic version: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing>
- SNELL-HORNBY, Mary; Franz Pöchhacker & Klaus Kaindl (eds.) (1994) *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins.
- SPIERS, Adam; Janet van der Linde; Maria Oshodi; Sarah Wiseman & Aaron Dollar. (2015) *Flatland: an immersive theatre experience centered on shape changing haptic navigation technology*. Electronic version: <http://oro.open.ac.uk/42647/8/Flatland_World_Haptics_Spiers_2015.pdf>
- SZARKOWSKA, Agnieszka; Anna Jankowska; Krzysztof Krejtz & Jarosław Kowalski. (2016) "Open Art: Designing Accessible Content in a Multimedia Guide App for Visitors with and without Sensory Impairments." In: Matamala, Anna & Pilar Orero (eds.) 2016. *Researching Audio Description: New Approaches*. London: Palgrave Macmillan, pp. 301-320.
- TYMOCZKO, Maria. (2007) *Enlarging Translation, Empowering Translators*. St. Jerome: Manchester.
- WISEMAN, Sarah; Janet van der Linden; Adam Spiers & Maria Oshodi. (2017) *Control and Being Controlled: Exploring the use of Technology in an Immersive Theatre Performance*. Electronic version: <<http://oro.open.ac.uk/49339/1/dis-2017FlatlandCamReadyApr.pdf>>

BIONOTAS / BIONOTES

ALINE REMAEL is Professor of Translation Theory, Interpreting and Audiovisual Translation at the Department of Applied Linguistics/Translators and Interpreters. Her main research interests are audio-visual translation (intra- and interlingual subtitling), media accessibility (audio-description and audio-subtitling) and new hybrid forms of interpreting that have affinities with AVT. She was a partner in the European ADLAB project, is currently supervising a Flemish funded project on accessible theatre, and is a partner in three Erasmus+ projects on accessibility and training: ACT, ADLAB PRO and ILSA. She supervises PhDs in AVT, Media Access and Remote Interpreting. She has organized numerous international conferences, including the new symposium series entitled “Unlimited! Live accessible events”, launched at UAntwerp in April 2016. She is a member of the editorial board of various international Translation Studies journals, a member of the International TransMedia Research Group, and board member of ENPSIT (European Network for Public Service Interpreting and Translation).

ALINE REMAEL es profesora de Teoría de la Traducción, Interpretación y Traducción Audiovisual en el Departamento de Lingüística Aplicada / Traductores e Intérpretes. Sus principales intereses de investigación son la traducción audiovisual (la subtitulación intra e interlingüística), la accesibilidad a los medios (la audiodescripción y el audiosubtitulado) y las nuevas formas híbridas de interpretación que tienen afinidades con AVT. Participó en el proyecto europeo ADLAB (www.adlabproject.eu). Actualmente supervisa un proyecto financiado en Flandes sobre el teatro accesible y participa en tres proyectos Erasmus+ sobre la accesibilidad y la formación: ACT, ADLAB PRO e ILSA. Supervisa doctorados en AVT, accesibilidad e interpretación a distancia. Ha organizado numerosas conferencias internacionales, incluida la nueva serie de simposios titulada “Unlimited! Live accessible events”, lanzada en UAntwerp en abril de 2016. Es miembro del consejo editorial de varias revistas internacionales de Traducción, miembro del grupo internacional de investigación TransMedia Research Group y miembro del consejo de ENPSIT (European Network for Public Service Interpreting and Translation).

PILAR ORERO teaches at Universitat Autònoma de Barcelona (Spain). Leader of numerous research projects funded by the Spanish and Catalan Gov. She led TransMedia Catalonia <http://grupsderecerca.uab.cat/transmediacatalonia>, the European Master in Audiovisual Translation and various EU projects (e.g. HBB4ALL, 2013-2016). She led Audio Description in the working group at

UN agency ITU 2011-2013 on Media accessibility and is now participating in the IRG-AVA – Intersector Rapporteur Group Audiovisual Media Accessibility. She worked on the Audio Description standard ISO/IEC JTC 1/SC 35 N. She has held the INDRA Accessible Technologies Chair since 2012 http://www.tecnologiasaccesibles.com/en/university_collaboration.htm and leads the EU project KA2 ACT (2015-2018).

PILAR ORERO es profesora en la Universitat Autònoma de Barcelona e investigadora principal de numerosos proyectos financiados por los gobiernos de España y Cataluña. Dirigió el grupo de investigación TransMedia Cataluña (<http://grupsderecerca.uab.cat/transmediacatalonia>), Máster Europeo en Traducción Audiovisual y varios proyectos europeos (p.ej. HBB4ALL, 2013-2016). Dirigió Audio Description en el grupo de trabajo de la agencia de las Naciones Unidas ITU 2011-2013 sobre la accesibilidad a los medios y ahora está participando en el IRG-AVA – Intersector Rapporteur Group Audiovisual Media Accessibility. Ha sido coeditora del estándar ISO/IEC JTC 1/SC 35 N de audiodescripción. Desde 2012 ocupa la Cátedra INDRAdecco en Tecnologías Accesibles (http://www.tecnologiasaccesibles.com/es/university_collaboration.htm). Es investigadora principal del proyecto europeo ACT (2015-2018).

SHARON BLACK is Research Fellow and Project Coordinator for the Accessible Culture and Training (ACT) project at Queen's University Belfast. She also teaches Simultaneous Interpreting, Consecutive Interpreting, Commercial Interpreting and Public Service Interpreting on the MA in Interpreting programme and Spanish translation workshops for students of the MA in Translation. Her teaching is informed by her ongoing professional practice as a conference and public service interpreter and translator (specialising in Spanish and French). Her principal research interests lie in the fields of audiovisual translation, particularly the reception of translated audiovisual content, cognitive translation studies, and cultural and media accessibility. From September 2018 she will be a Lecturer in Interpreting with Spanish at the University of East Anglia.

SHARON BLACK es investigadora y coordinadora del proyecto ACT en Queen's University Belfast. Es profesora de interpretación simultánea, interpretación consecutiva, interpretación comercial e interpretación para los servicios públicos en el programa de Máster de Interpretación y de traducción (español/inglés) en el Máster en Traducción. Su enseñanza se basa en su práctica profesional continua como traductora e intérprete de conferencias y servicios públicos (especializada en español y francés). Sus principales intereses de

investigación se basan en la traducción audiovisual, particularmente la recepción del contenido audiovisual traducido, los estudios cognitivos de traducción y la accesibilidad a las artes y a los medios. A partir de septiembre de 2018 será profesora de interpretación de español en la Universidad de East Anglia.

ANNA JANKOWSKA is Assistant Lecturer in the Chair for Translation Studies and Intercultural Communication at the Jagiellonian University in Krakow (Poland) and visiting scholar at the Universitat Autònoma de Barcelona within the Mobility Plus program of the Polish Ministry of Science and Higher Education (2016-2019). Her main research interests are accessible technologies, translation of audio description scripts, cognitive aspects of audio description process and multiculturalism in audio description. She was the leader of the project AudioMovie – Cinema for All financed by the Polish National Centre For Research and Development and participated in numerous projects funded by Polish government and the EU (e.g. OpenArt, PICT). Currently she is leading the ADDit! project and is involved in the ADLAB PRO and NEA projects. She is also the founder and president of the Seventh Sense Foundation which provides audio description and subtitles for the deaf and hard of hearing for live events and cinemas.

ANNA JANKOWSKA es profesora adjunta de la Cátedra de Traducción y Comunicación Intercultural de la Universidad Jagellónica de Cracovia (Polonia) y profesora visitante en la Universitat Autònoma de Barcelona dentro del programa Mobility Plus del Ministerio de Ciencia y Educación Superior de Polonia (2016-2019). Sus principales intereses de investigación se basan en las tecnologías accesibles, la traducción de guiones de audiodescripción, los estudios cognitivos del proceso de la audiodescripción y el multiculturalismo en la audiodescripción. Fue la investigadora principal del proyecto AudioMovie – Cinema for All, financiado por el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo de Polonia y participó en numerosos proyectos financiados por el gobierno polaco y la UE (p.ej. OpenArt, PICT). Actualmente, es investigadora principal del proyecto ADDit! y participa en los proyectos ADLAB PRO y NEA. También es la fundadora y presidenta de la Fundación Seventh Sense, que ofrece audiodescripciones y subtítulos para eventos en vivo y cines.

Recibido / Received: 30/04/2018
Aceptado / Accepted: 10/09/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.6>

Para citar este artículo / To cite this article:

Mendoza Domínguez, Nuria & Anna Matamala. (2019) "Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario." In: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11*, pp. 155-185.

PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE LA AUDIODESCRIPCIÓN EN ESPAÑA: RESULTADOS DE UN CUESTIONARIO¹

Nuria Mendoza Domínguez

nuria.mendozad@e-campus.uab.cat
Universidad Autónoma de Barcelona
nmendoza@nebrija.es
Universidad Nebrija

Anna Matamala

Anna.Matamala@uab.cat
Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

La audiodescripción (AD) consiste en la conversión de imágenes a palabras para ofrecer una alternativa a los contenidos visuales a quienes no pueden acceder a estos. Puede considerarse como un tipo de traducción intersemiótica y como tal, está frecuentemente incluida en los currícula de traducción audiovisual y en los estudios de accesibilidad a los medios. Sin embargo, los estudios sobre didáctica de la audiodescripción son casi

1. Este trabajo de investigación ha recibido el apoyo de ADLAB PRO (Audiodescripción: Un laboratorio para el desarrollo de un nuevo perfil profesional), proyecto Erasmus+ financiado por la Unión Europea, Acción Clave 2 – Alianza Estratégica (2016-1-IT02-KA203-024311). La primera autora está actualmente afiliada al Programa de Doctorado en Traducción y Estudios Interculturales de la Universitat Autònoma de Barcelona. La segunda autora forma parte de TransMedia Catalonia, grupo de investigación financiado por la Generalitat de Catalunya (2017SGR113). La información y los puntos de vista volcados en esta publicación son los de las autoras y no reflejan necesariamente la opinión oficial ni de la Unión Europea ni de otras instituciones. Ni las instituciones ni los órganos de la Unión Europea ni ninguna persona que actúe en su nombre pueden ser considerados responsables del uso que pueda hacerse de la información contenida en ellos. Damos las gracias a todos aquellos que participaron en el cuestionario, sin quienes este estudio no hubiera sido posible.

inexistentes. Este trabajo presenta los resultados de un cuestionario cuyo objetivo es obtener un panorama actual de la enseñanza de la audiodescripción en España. Analiza los resultados de los 27 participantes españoles que respondieron al cuestionario, desarrollado como parte de ADLAB PRO, un proyecto Erasmus+ financiado por la Comisión Europea. Su objetivo fundamental es crear material didáctico para la formación de los audiodescriptores. Para poder contextualizar esta investigación, el artículo explica cómo se aborda la didáctica de la audiodescripción en España.

Abstract

“Audio description training in Spain: a survey-based overview of teaching practices”

Audio description is a translation of images into words aiming to provide an alternative to the visual content for those who cannot access it. It can be considered an intersemiotic translation and, as such, it has often been taught as part of courses in audiovisual translation and media accessibility studies. However, studies on the specifics of the didactics of audio description are missing. This article presents the results of a questionnaire aiming to map the current situation regarding the teaching of audio description in Spain. It reports on the results obtained from 27 Spanish participants that answered a questionnaire developed as part of ADLAB PRO, an Erasmus+ project funded by the European Commission whose ultimate goal is to create didactic material for the training of audio describers. In order to contextualize such research, the article also provides an overview of the didactics of audio description in Spain.

Palabras clave: Audiodescripción. Didáctica de la traducción. Traducción audiovisual. Accesibilidad a los medios. ADLAB PRO.

Keywords: Audio description. Translation didactics. Audiovisual translation. Media accessibility. ADLAB PRO.

1. Introducción

La accesibilidad en España era hace aproximadamente quince años una asignatura pendiente desde todos los puntos de vista. En el caso de la audiodescripción (AD), los audiodescriptores eran en su mayoría voluntarios y los cursos universitarios sobre AD eran escasos, ya que no había una demanda comercial. Tampoco había un reconocimiento social, legal ni profesional del sector (Orero 2005a). El año 2003 fue clave para el desarrollo en temas de accesibilidad porque se erigió en el Año Europeo de las Personas con Discapacidad. Ese hecho impulsó acciones como el Congreso Europeo sobre Medios de Comunicación y Discapacidad en ese mismo año en Atenas. Igualmente, en España el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales aprobó en 2004 el I Plan de Accesibilidad “Diseño para todos”. En él, el tema de la accesibilidad audiovisual aparecía en el análisis de problemas detectados. Entre otras medidas, se señalaron estrategias de concienciación, de formación y de inserción en los diseños universitarios que contemplaban ya entonces el desarrollo de material didáctico adecuado como una medida paralela. Hubo más acciones clave en esos años que sentaron las bases actuales de avance en accesibilidad: también en 2003 se consiguió un respaldo legal más con la ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad. Finalmente, en cuanto a la AD, en 2005 la culminación en España fue la creación de la norma UNE 153020:2005. En resumen, todos estos documentos, leyes, estándares, directrices europeas así como programas nacionales contribuyeron al incremento de la proyección social y política de la accesibilidad en la universidad (Orero 2005b).

En España el tema de la accesibilidad audiovisual, investigado en el marco de los estudios de traducción audiovisual (TAV), ha despertado un interés creciente en los últimos diez años. No obstante, en lo referente a las aproximaciones didácticas, en especial en el ámbito de la audiodescripción, la bibliografía puede considerarse todavía escasa, quizás porque esta sigue siendo todavía un terreno reciente y relativamente novedoso (Cerezo Merchán 2013). Es en este contexto en el que se sitúa la investigación que aquí presentamos. Nuestro objetivo es observar panorámicamente qué perfiles docentes enseñan AD en España y en qué tipo de cursos, así como qué destrezas son

fundamentales en la formación de los audiodescriptores. Para ello analizaremos los resultados de los participantes españoles de un cuestionario desarrollado en el marco de ADLAB PRO, un proyecto Erasmus+ financiado por la Comisión Europea (ADLAB PRO n.d.).

Comenzaremos el artículo ofreciendo una visión panorámica de las contribuciones científicas que han estudiado audiodescripción y docencia. A continuación, describiremos el proyecto ADLAB PRO, en el que se enmarca la investigación que aquí se presenta, y seguidamente detallaremos la metodología usada para el estudio. En el apartado 5 se expondrán los resultados de la investigación, para concluir con unas consideraciones generales y algunas indicaciones sobre posibles vías de investigación futuras.

Es importante destacar que entendemos la AD como una traducción inter-semiótica en la que las imágenes se convierten en palabras. Dicha traducción inter-semiótica puede realizarse sobre un producto creado en la misma lengua que la AD (por ejemplo, audiodescripción en español de una película en español) o sobre un contenido previamente traducido interlingüísticamente (por ejemplo, audiodescripción en español de una película inglesa doblada al español).

2. La didáctica de la audiodescripción

El aumento en proyección y en visibilidad de la accesibilidad se demuestra en parte por medio del debate abierto sobre las competencias profesionales que debe poseer el audiodescriptor. El inicio de ese debate se remonta a más de diez años atrás, cuando comenzaron a realizarse estudios detallados sobre AD y docencia, que resumimos en los párrafos siguientes.

Matamala (2006) analizó el papel que debe jugar la universidad en la concienciación sobre la adquisición de competencias traductoras y lingüísticas tanto para la AD como para el subtítulo para sordos (SPS). En el artículo se recopilaron guías ya existentes en otros países y en España (la norma UNE 153020:2005 acababa de aprobarse), así como opiniones de expertos en relación con los requisitos necesarios para audiodescribir y las competencias que debían obtener los profesionales del sector. Todos los agentes sin excepción incluían recomendaciones y orientaciones vinculadas al uso del lenguaje, tanto para la AD como para el SPS. Además, Matamala aludía a los requisitos más importantes señalados por la Audio Description Association (<http://audiodescription.co.uk/>), en los que también se incluían aspectos referentes al uso del lenguaje, tales como la capacidad de síntesis y dominio del vocabulario, y otros referidos a la claridad y la agradabilidad de la voz.

Matamala mencionaba a otros autores como Navarrete (2007), que afirmaba que el audiodescriptor debe poseer competencias literarias, o Snyder

(2007, 2008), autor de un manual de referencia posteriormente (2014), para quien el dominio del lenguaje también es uno de los pilares de la AD, a los que había que añadir la capacidad de observación, de edición y de locución. Además, este estudio resaltó el papel clave de la universidad como agente principal en el debate de la adquisición de las competencias lingüísticas y traductoras que deben poseer los audiodescriptores. En el terreno académico muchas de las iniciativas abordadas en el campo de la AD comenzaron en las facultades de traducción y de interpretación.

Otro estudio de envergadura sobre AD y docencia fue el de Díaz Cintas (2006). Del estudio extraemos que los centros educativos que impartían cursos sobre accesibilidad audiovisual hace diez años eran escasos. El debate académico sobre las competencias que debían adquirir los profesionales del área, tanto en SPS como en AD, era limitado igualmente. En la propuesta de competencias, Díaz Cintas partió de la base de que en el terreno de la accesibilidad audiovisual se debía preparar al estudiante y futuro profesional de cara a la realidad de la sociedad española a corto plazo. Díaz Cintas dividió las unidades de competencias en cuatro categorías: lingüísticas, temáticas o de contenido, tecnológicas y aplicadas y, por último, personales y generales.

Competencias lingüísticas

Conocer el propio idioma
Creatividad, sensibilidad lingüística
Edición de textos en lengua propia
Conocimiento de la lengua inglesa

Competencias tecnológicas y aplicadas

Programas informáticos e Internet
Disposición para aprender *software*
Estrategias de documentación

Competencias temáticas o de contenido

Conocer sobre discapacidad y accesibilidad
Conocer sobre el lenguaje/semiótica filmicos
Mercado laboral y la legislación de AD y SPS
Teoría y práctica de la AD
Conocimiento sobre el teatro
Historia del Arte

Competencias personales y generales

Amplia cultura general
Capacidad de análisis, síntesis e interpretación
Rapidez en la relación de ideas
Razonamiento crítico
Flexibilidad laboral, presión temporal
Trabajo en equipo
Habilidades de intermediación

Destacamos el hecho de que Díaz Cintas anticipara la importancia de los avances tecnológicos y su influencia en el aumento de los servicios de AD y la necesidad de que los futuros audiodescriptores conocieran en profundidad el mundo virtual. El autor concluía la importancia de iniciar un debate serio sobre la adquisición de competencias de los audiodescriptores, condición obligatoria para que en los años posteriores los servicios de AD aumentaran, cuantitativa y cualitativamente.

Otras propuestas relacionadas con la didáctica de la AD han abordado cómo debería diseñarse un curso de AD. En este sentido, Matamala y Orero (2007), tras revisar las competencias y habilidades que debería poseer un audiodescritor, explicaban cómo se diseñó un módulo de AD dentro del máster de Traducción Audiovisual de la UAB. En el diseño se explicitaban las competencias y resultados del aprendizaje previstos, así como el desarrollo del curso, con ejercicios concretos. También en relación con la didáctica de la AD, Basich Peralta et al. (2009) contextualizarían brevemente en su estudio el aprendizaje por competencias, señalando las competencias comunes para las profesiones de los audiodescritores y de los traductores. En base a las coincidencias que presentan ambas profesiones, los autores abogaban por la inclusión de la AD en los programas universitarios de traducción, en lo que se refiere a las competencias, destrezas y conocimientos a adquirir. Por otra parte, estudios coetáneos sobre AD y didáctica (Remael & Vercauteren 2007) reflexionaron sobre cómo las guías y normas existentes, si bien esenciales, no siempre dan respuesta a las preguntas de los audiodescritores sobre qué elementos incluir en una AD determinada. A partir de esta premisa, los autores se propusieron demostrar cómo la narrativa filmica puede ayudar a seleccionar la información visual y convertirse en herramienta didáctica útil en la enseñanza de la AD. También con un enfoque didáctico, Marzà Ibáñez (2010) presentó una propuesta de priorización y relevancia de la información visual a incluir en un trabajo audiodescritivo, por medio de la narrativa filmica. Una aportación clave de Marzà Ibáñez es su propuesta de criterios de evaluación en un contexto académico que permite, según la autora, reconciliar la subjetividad inherente a la AD con la sistematicidad que requiere la docencia.

Finalmente, nos gustaría mencionar otros estudios como el de Cambeiro Andrade et al. (2007), el de Reyes (2007), o los más recientes de Martínez Martínez (2012) y Álvarez de Morales Mercado (2017), que ha realizado una aplicación metodológica de la teoría socio-constructivista del aprendizaje con la elaboración y análisis de la AD de dos espacios arquitectónicos concretos en Granada.

Un enfoque distinto al que ocupa este artículo lo adoptan los autores que reflexionan sobre el uso de la AD como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas (Talaván 2018; Talaván et al. 2014) o en relación con la adquisición de vocabulario (Vermeulen & Ibáñez Moreno 2013). A nivel más aplicado, se han publicado manuales en el mundo anglosajón (Fryer 2016; Snyder 2014), pero en el ámbito español no existe un manual dedicado exclusivamente a la enseñanza de la AD. Sí se incluye como modalidad con un capítulo específico en manuales generales, como los de Martínez Sierra (2012), Rica Peromingo (2016) o Talaván et al. (2016).

A pesar de los avances en la didáctica de la AD, los estudios a nivel español todavía son escasos y es necesario llevar a cabo investigaciones que arrojen luz sobre las prácticas docentes actuales y sobre el perfil de los docentes. Este artículo pretende contribuir a ello.

3. El proyecto ADLAB PRO

ADLAB PRO es un proyecto financiado por la Unión Europea que tiene como uno de sus objetivos principales la creación de material didáctico para la formación de audiodescriptores profesionales. Para ello, pretende realizar en primer lugar un balance de la situación de los cursos existentes y de las competencias que incluyen, así como de las prácticas actuales en la formación de las competencias académicas y profesionales del sector. El proyecto lo lidera la Universidad de Trieste y en él participan como socios universidades (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Amberes y Universidad Adam Mickiewicz), empresas como Utopian Voices Ltd (<https://www.utopian-voices.com/>) y Soundfocus (<http://soundfocus.nl/>), asociaciones de usuarios, como el Royal National Institute of the Blind (<https://www.rnib.org.uk/>) y radiodifusores (la RTV eslovena), de seis países distintos (España, Italia, Reino Unido, Países Bajos, Polonia, Eslovenia). El proyecto se inició en 2016, tiene una duración de tres años, y consta de las fases siguientes:

- (1) Evaluación de prácticas docentes actuales: pretende radiografiar los cursos en los que se enseña actualmente AD mediante una encuesta que recopila datos cuantitativos y entrevistas que permiten obtener datos cualitativos.
- (2) Definición del perfil profesional del audiodescriptor: el objetivo de esta fase es identificar las competencias que debería tener un audiodescriptor, a partir de los resultados de una segunda encuesta y entrevistas con profesionales en activo y usuarios finales.
- (3) Diseño del curso: partiendo de los resultados de las dos fases anteriores, se desarrollará el diseño de un curso para formar a audiodescriptores.
- (4) Desarrollo de materiales didácticos: a partir del diseño establecido en la fase 3, se crearán contenidos didácticos en varios formatos y lenguas, con el objetivo de que puedan ser usados en distintos contextos docentes. En paralelo a la creación de materiales, el proyecto llevará a cabo una evaluación de estos.
- (5) Reconocimiento del curso y atribución de créditos: en esta fase se estudiará la cuantificación del curso en créditos y cómo se podría integrar y validar a nivel europeo, tanto en el ámbito universitario como en cursos dentro de la empresa.

La investigación que presentamos en este artículo se inscribe dentro de la primera fase, liderada por la Universidad Adam Mickiewicz de Polonia. En ella se ha distribuido un cuestionario a nivel europeo para identificar de modo panorámico las prácticas docentes actuales. En el siguiente apartado describimos la metodología usada para recopilar los datos, que en este artículo se limitan a los obtenidos en España.

4. Aspectos metodológicos

Para recopilar datos sobre las prácticas docentes en AD, se desarrolló un cuestionario, coordinado por las investigadoras Agnieszka Chmiel e Iwona Mazur. El objetivo final era presentar una panorámica de las prácticas docentes y cursos de AD a nivel europeo, para poder entender las similitudes y diferencias entre países, así como las necesidades de cada uno de ellos. Asimismo, se llevó a cabo un estudio cualitativo de materiales usados en la práctica docente, cuyos resultados se pueden consultar en el informe final.

El equipo de Polonia desarrolló una primera versión del cuestionario que los distintos socios del equipo comentaron en distintas sesiones de trabajo virtuales y presenciales, hasta completar la versión final del cuestionario, que se validó en un estudio piloto.

El cuestionario incluía preguntas sobre la enseñanza de la AD tanto en entornos universitarios como en ámbitos profesionales y se distribuía del modo siguiente:

- (1) Instrucciones y descripción de la estructura general.
- (2) Perfil del docente.
- (3) Sección sobre cursos universitarios: nivel, formato, modalidad presencial/virtual/semipresencial, duración, número medio de alumnos, destrezas, actividades y sistemas de evaluación empleados.
- (4) Sección sobre cursos profesionales: formato, duración, número medio de alumnos, destrezas y actividades, certificación. En este apartado se incluían cursos en forma de talleres, cursos de formación profesional, cursos en empresas y formación individualizada.
- (5) Preguntas generales: importancia de las competencias específicas y transversales, número de participantes en conjunto.

El cuestionario, redactado en inglés, se distribuyó en línea a través del servicio Instantly, en un formato accesible. Los destinatarios eran personas que impartían o habían impartido cursos de AD a cualquier nivel y en cualquier entorno. Teniendo en cuenta que algunos docentes quizás habían impartido múltiples

cursos pero que a la vez quería reducirse el tiempo de respuesta del cuestionario a 25 minutos como máximo, se optó por limitar el número de repuestas a seis cursos por participante (un máximo de tres cursos universitarios y un máximo de tres cursos profesionales), impartidos todos ellos en los últimos tres años. La participación era anónima y solo al final podían aportar, si lo deseaban, información de contacto para seguir colaborando en el proyecto.

Para distribuir los cuestionarios, cada socio elaboró una lista de posibles contactos a los que distribuyó este material. En total se recogieron respuestas de 86 participantes de 6 países europeos, que aportaron información sobre un total de 192 cursos, de los cuales 93 eran cursos académicos de enseñanza superior y 99 profesionales (ADLAB PRO 2017: 4). En lo que compete a este artículo nos hemos centrado en el análisis de los encuestados en España. Un vaciado de los cursos de AD en España y de los académicos más activos en publicaciones científicas permitió identificar a 29 posibles docentes a los que se escribió por correo electrónico para solicitar su colaboración, así como contactos adicionales, llegando a un total de 38 posibles encuestados. Finalmente, fueron 27 encuestados los que participaron y se pudo recopilar información sobre un total de 66 cursos, de los cuales 46 eran cursos académicos y 20 profesionales.

5. Análisis de resultados

En primer lugar, presentaremos los datos pertenecientes al perfil de todos los encuestados y otros datos de carácter general. En segundo lugar, detallaremos los datos obtenidos sobre adquisición de competencias de los audiodescriptores. Finalmente, analizaremos en profundidad las respuestas obtenidas a partir de los cursos académicos y los cursos de carácter profesional.

5.1 Preguntas generales del cuestionario

Se preguntó a los encuestados por su perfil. Como era de esperar teniendo en cuenta la selección de estos, todos daban o habían dado clases de AD. Las respuestas (podían ser múltiples) extraídas de la pregunta “¿Quién es usted?” nos demuestran que el perfil de los encuestados se distribuye fundamentalmente entre investigadores, profesores de universidad y audiodescriptores.

Aislando los perfiles, observamos que un 74% son profesores de universidad, un 63% realizan labores de investigación y un 37% son audiodescriptores (Figura 1). Un 30% trabaja o tiene algún tipo de puesto ejecutivo en una empresa que ofrece servicios de AD. En un porcentaje mucho menor, un 7% son usuarios de servicios audiodescriptivos, y un 4% locutores de AD.

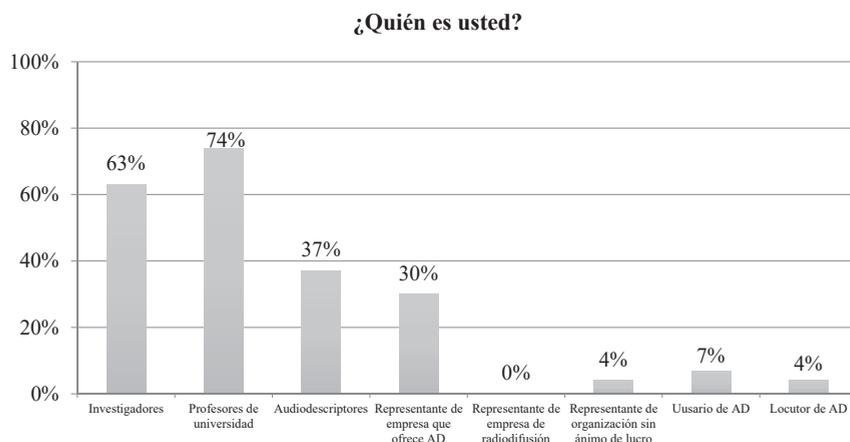


Figura 1. Perfil de los encuestados. Categorías aisladas (en %)

Si analizamos los resultados centrándonos en las combinaciones más frecuentes entre las distintas categorías (Figura 2), la primera combinación es la de investigador y profesor de universidad, con un 59% que se identifica con esos dos perfiles simultáneamente. Si nos preguntamos qué representación tiene la combinación del mundo académico y el profesional, los porcentajes son considerablemente menores: un 15% son profesores de universidad y audiodescriptores al mismo tiempo. En línea con esa combinación, un 11% son investigadores y profesores universitarios, a la vez que audiodescriptores. Y si analizamos cuál es el porcentaje de encuestados que solamente trabajan como audiodescriptores de modo prioritario, encontramos que es un 15% de todos ellos.

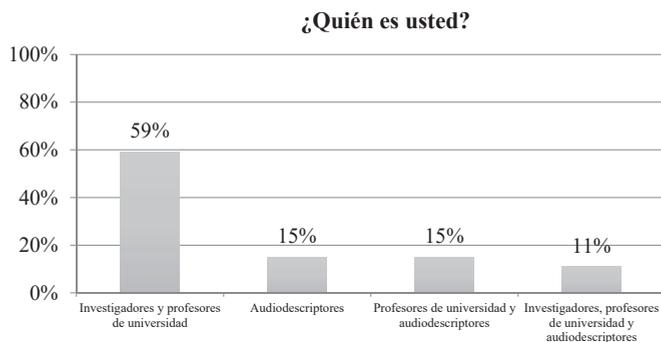


Figura 2. Perfil de los encuestados. Combinaciones más frecuentes de categorías (en %)

Los resultados descritos indican que el mundo académico de la AD y el profesional tienen sus propios caminos, aunque una mayor comunicación entre los mundos de la empresa y universidad, así como un mayor conocimiento mutuo, es recomendable en TAV (Cerezo Merchán 2013: 181). Los factores que influyen en una falta de mayor interconexión pueden ser varios. Entre ellos merece la pena destacar la dificultad que supone para profesionales que no son doctores impartir clases universitarias. Por una parte, si un profesional de estas características se plantea impartir clases a nivel de grado, con toda probabilidad tendrá que hacerlo con categoría de profesor asociado. Por otra parte, un número considerable de profesionales que podrían impartir docencia, pero que no son doctores, serán descartados por el sistema universitario español, que a nivel de máster oficial exige unos porcentajes mínimos de profesores con títulos de doctorado. Sin embargo, una mayor interconexión entre ambos mundos contribuiría en la enseñanza universitaria a la consecución de enfoques docentes que acerquen la realidad de la profesión a las aulas, un acercamiento certero de cara a la realidad profesional con la que se encontrarán los estudiantes, y a la obtención de posibles contactos con empresas cuando deban realizar prácticas laborales.

Una segunda pregunta aludía al tiempo que llevaban enseñando AD. El perfil español se reparte entre los que poseen una sobrada trayectoria y una más moderada: un 59% oscila entre tres y diez años de experiencia, un 37% ha enseñado AD durante menos de tres años y finalmente, un 4% son nuevos docentes, con una experiencia menor a un año.

La tercera pregunta era: “¿Es usted usuario de servicios de AD? En el caso de serlo, ¿utiliza servicios de AD a causa de alguna discapacidad visual?”. Los datos obtenidos nos ofrecen el siguiente panorama: un 26% sí utiliza servicios de AD mientras que un 74% no lo hace. El 100% de los encuestados que utiliza servicios audiodescriptivos no lo hace por causa de algún tipo de discapacidad visual. Es lógico deducir un interés personal, académico o profesional. El hecho de que los docentes sean usuarios habituales de los servicios de AD debería contribuir positivamente a que la experiencia de aprendizaje del estudiante sea más real. Por este motivo sería interesante conocer las razones por las cuales un porcentaje mayor no usa servicios de AD.

Según los datos obtenidos en la cuarta pregunta, referente a la frecuencia con la que cooperan los docentes con personas con discapacidades visuales (Figura 3), un 30% de los encuestados coopera a menudo, un 7% lo hace siempre y un 22% a veces. En cambio, un 26% no coopera casi nunca y un 15% no lo hace nunca.

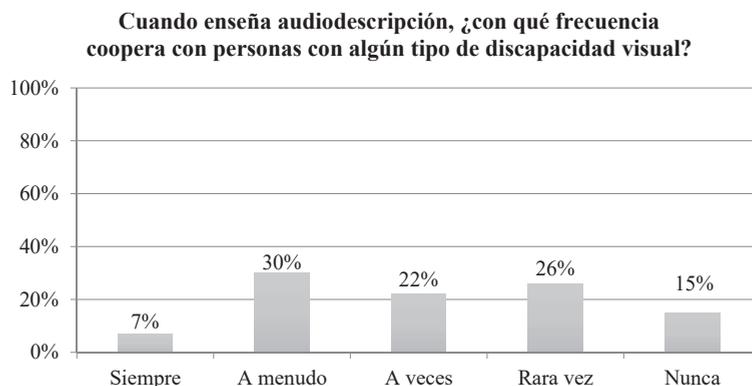


Figura 3. Perfil de los encuestados. Cooperación con personas con algún tipo de discapacidad visual (en %)

A pesar de ser docentes españoles, queríamos ver en qué otros países enseñaban los encuestados. Mientras que un 77% solo enseña en España, hay un 15% que enseñan adicionalmente en algún otro país (una persona en Finlandia, otra en Bélgica, una tercera y una cuarta en Italia). El resto se distribuyen entre un 4% que enseña en países de habla española, sin especificar cuáles, y otro 4% que enseña en España, pero ha impartido sesiones de AD en Colombia.

En cuanto a la lengua o lenguas en las que realizan los guiones de AD durante sus cursos, las respuestas (múltiples si era necesario) son las esperadas: el 96% de los encuestados lo hace en español y el 4% lo hace en inglés. De los que usan la lengua española, el 36% realiza guiones en español exclusivamente, mientras que el 26% trabaja con la realización de guiones de AD en español y en lengua catalana, el 15% en español y en inglés, el 8% simultanea las lenguas española, inglesa y alemana, y el 15% se reparte entre las combinaciones de español con respectivamente el inglés y el catalán, el francés, inglés, italiano y alemán, y otras lenguas en general, sin especificar.

La séptima pregunta se refería al tipo de AD que enseñaban los encuestados. Un 92% (con posibilidad de respuestas múltiples) enseña AD de contenidos cinematográficos (Figura 4). Además de la AD para cine, un 44% cubren la AD museística y un 30% la teatral. La enseñanza de AD de ópera es señalada por un 15%, al igual que la de otros eventos en directo (sin especificar cuáles) y un 26% imparte formación en AD de productos audiovisuales con fines didácticos. Por último, el patrimonio histórico, los documentales, las series, la zarzuela y la danza son tipos de productos que tienen cabida en la enseñanza de la AD con un 4% cada uno de ellos.

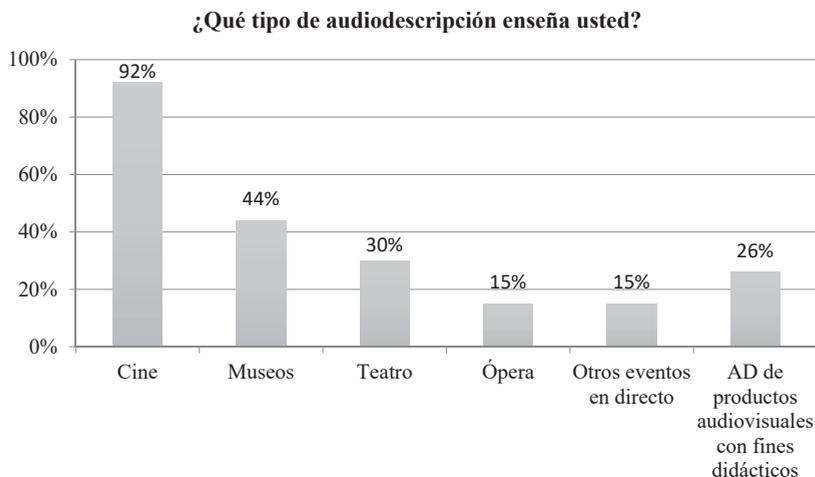


Figura 4. Productos audiovisuales enseñados en AD (en %)

5.2 Competencias

En este apartado se presentaba una serie de competencias específicas y transversales que se estima que los futuros audiodescriptores deben adquirir en su formación. Se pedía a los encuestados puntuar ambas mediante una escala de Likert de 5 puntos (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante). El cuestionario incluía al menos una pregunta referente a cada una de las cuatro categorías competenciales de Díaz Cintas (ver apartado 2) y tenía como objetivo ver la importancia que los audiodescriptores atribuyen a distintas competencias vinculadas a su perfil.

En cuanto a las competencias específicas, los encuestados (Tabla 1) otorgan la mayor importancia a la competencia de ser capaz de elegir la información más relevante para describir, muy estrechamente seguida por la de demostrar un uso perfecto del idioma materno y por la de poseer conocimientos sobre las necesidades de las personas ciegas y con discapacidad visual. A estas competencias le siguen otras situadas en la escala entre “importantes” y “muy importantes”: la capacidad de elegir estrategias adecuadas de AD, la de poseer conocimientos tanto de carácter técnico como de los productos audiovisuales y la semiótica de la imagen. Los encuestados dan una importancia media (en el baremo “ni es importante ni no lo es”) al resto de las competencias específicas: las destrezas vocales, ser capaz de reflejar el lenguaje cinematográfico al audiodescribir y tener conocimientos sobre las tecnologías de la información.

Competencias específicas	Puntuación media (sobre 5)
Ser capaz de elegir la información más relevante para describir	4,88
Perfecto uso del idioma materno	4,85
Conocimientos sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual	4,70
Ser capaz de elegir estrategias de AD adecuadas (por ej. decidir cuando nombrar a un personaje)	4,48
Aspectos técnicos (montaje, sincronización, condensación textual)	4,11
Conocimientos sobre cinematografía, teatro, las artes y/o la semiótica de la imagen	4
Destrezas vocales	3,59
Reflejar el lenguaje cinematográfico (montaje y movimientos de cámara)	3,40
Destrezas relacionadas con las tecnologías de la información (saber usar programas informáticos, etc.)	3,22

Tabla 1. Competencias específicas en orden de importancia

De las cuatro competencias transversales incluidas, los encuestados en España (Tabla 2) consideraron todas entre “importantes” y “muy importantes”, pero otorgaron la mayor importancia a ser capaz de organizar eficientemente el trabajo y de gestionar el tiempo. En segundo lugar, observamos la relevancia que tienen los aspectos éticos, lo que parece ir en línea con la sensibilidad inherente a temas relacionados con la accesibilidad en los medios. A poca distancia se sitúa la competencia de desarrollo personal. Sin contar con más datos, esto puede responder a que los encuestados aprecian la relevancia de que los futuros audiodescriptores estén en constante crecimiento personal, lo que está indirectamente relacionado con el desarrollo también continuo de sus demás competencias. Por último, los encuestados eligen el hecho de saber trabajar en equipo. Aunque se trata de una competencia transversal y no específica de la AD, puede deducirse que los encuestados relacionen la AD como un trabajo que se desarrolla en solitario en gran parte.

Competencias transversales	Puntuación media (sobre 5)
Organización eficiente del trabajo y gestión del tiempo	4,62
Aspectos éticos	4,40
Desarrollo personal	4,22
Trabajo en equipo	4,14

Tabla 2. Competencias transversales en orden de importancia

5.3 Cursos de AD

Los dos siguientes apartados del cuestionario tenían como objetivo obtener información sobre las características de cursos académicos universitarios y de los cursos profesionales impartidos por los docentes. En lo referente a los primeros, se aspiraba a saber su nivel (grado, máster o posgrado), y el formato del curso, es decir, si el curso de AD era un curso en sí mismo o formaba parte de otro. Además, se preguntó sobre la modalidad de los cursos (presencial, a distancia o semipresencial), sobre su duración, sobre el tamaño del grupo, sobre las aptitudes y habilidades que se trabajaban, así como sobre las actividades en las que se centraban. Finalmente, se recopiló información sobre el sistema de evaluación seguido. En lo referente a los segundos, la encuesta se centró en los cursos de carácter profesional. Las preguntas fueron las mismas, con las siguientes excepciones: no se preguntó por la modalidad de enseñanza de los cursos ni tampoco por su nivel. Al igual que con los cursos de carácter académico, sí se preguntó por el formato de los cursos, pero en este caso en referencia a si se componía de talleres, o si se trataba de cursos de capacitación profesional, de formación interna o de formación individualizada. Tampoco se preguntó sobre sistemas de evaluación, pero en cambio sí se pretendía saber si la realización del curso terminaba con la expedición de algún tipo de certificado o diploma.

A continuación, detallaremos los resultados obtenidos en cada apartado de esta sección del cuestionario, comenzando con los cursos académicos, siguiendo con los profesionales y por último estableciendo una comparación entre ambos.

5.3.1. Cursos académicos universitarios

El cuestionario se interesaba por saber qué porcentaje de los encuestados imparte cursos académicos universitarios y qué porcentaje de carácter profesional. Un

81% imparte cursos académicos universitarios, el 48% imparte exclusivamente cursos académicos, y el 33% compagina la impartición de cursos académicos con otros profesionales. En total, recopilamos información de un total de 46 cursos académicos impartidos en universidades. Se estima que un mínimo de 950 estudiantes realizó estos cursos en los últimos tres años. Es decir, el 54% de los encuestados afirma que más de 60 personas participaron en los cursos en los últimos tres años, mientras que un 23% asegura que lo hicieron entre 21 y 40 personas, un 14% entre 41 y 60 personas y por último el 9% responde que sus cursos se compusieron de menos de 20 personas en los últimos tres años.

En cuanto al nivel al que se imparten (Figura 5), distinguimos un perfil repartido entre la impartición de AD en grado (30%), máster (48%) y posgrado (22%). El hecho de que los cursos de AD estén más presentes en estudios de máster puede responder al hecho de que estos presentan un nivel de especialización suficiente para poder dedicar apartados propios a la AD, en contraste con cursos de grado que requieren la inclusión de múltiples contenidos de diferentes áreas y conllevan la dificultad de dar cabida a áreas más especializadas. A la pregunta de si cada curso de AD constituía en sí mismo un curso o era parte integrante de uno, un 41% son exclusivamente de AD, mientras que un 57% se integran en su mayoría en cursos sobre TAV, bien a nivel de grado o de máster. Del 2% restante obtenemos la información de que se trata de cursos optativos. En cuanto a la modalidad de enseñanza (Figura 6), el panorama se compone de cursos presenciales en un 65%, seguidos de un 22% de cursos virtuales, y de un 13% de semipresenciales.

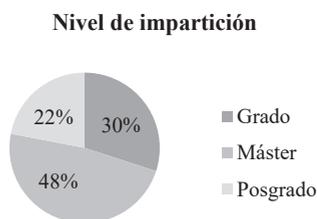


Figura 5. Nivel de impartición de los cursos académicos

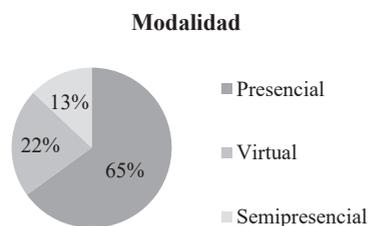


Figura 6. Modalidad de impartición de los cursos académicos

En referencia a los datos recogidos sobre la duración de los cursos de forma aislada, los resultados nos muestran el siguiente panorama (Figura 7): un 43% tienen una duración menor a 10 horas, la de un 20% es de entre 10 y 20 horas, mientras que la duración de un 11% de los cursos oscila entre 21 y 30 horas y finalmente un 26% de los cursos se componen de más de 30 horas. Si comparamos la duración respecto de la modalidad en la que han sido impartidos, la

tendencia más destacada es la de cursos que constan de menos de 10 horas y que son impartidos en modalidad presencial (31% de todos los cursos académicos). En porcentajes menores se sitúan los cursos de entre 10 y 20 horas impartidos presencialmente (18%) y los cursos con una duración mayor a 30 horas impartidos igualmente en modalidad presencial (13%). A continuación encontramos los cursos de una duración menor a 10 horas impartidos virtualmente (11%). El resto de las combinaciones no permiten destacar tendencias, más allá de la menor representación de cursos impartidos semipresencialmente o de forma virtual. Por tanto, la mayor relación de la duración de los cursos en relación con su modalidad está en línea con la mayor presencia de cursos presenciales en este cuestionario.

En relación con el tamaño de los grupos, un 11% de los cursos académicos tiene menos de 10 estudiantes por grupo, un 52% entre 10 y 20, y por último un 37% de los cursos tienen más de 20 estudiantes en el aula. Esta última cifra es considerablemente alta como para interesarnos más detalladamente en futuros trabajos sobre cuántos alumnos se componen esos grupos formados por más de 20 estudiantes.

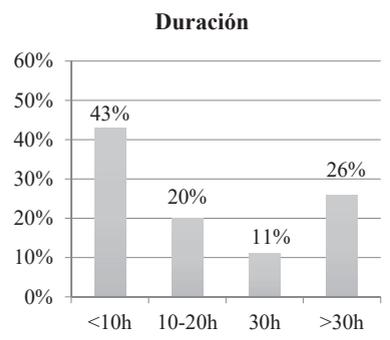


Figura 7. Duración de los cursos académicos

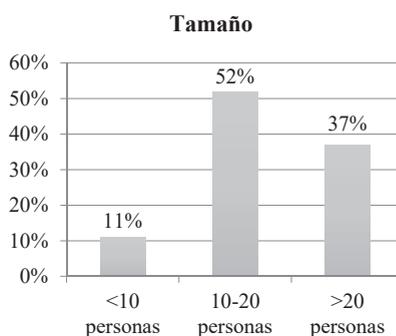


Figura 8. Tamaño de los cursos académicos

Un apartado específico del cuestionario preguntaba por las destrezas que se enseñan, con opción de respuestas múltiples. Hay unanimidad en la creación de guiones de AD con un 87% de los cursos que las incluyen (Tabla 3), así como un 85% que reparan en la importancia del conocimiento y concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión. Proporcionalmente y muy por debajo, se sitúa con un 24% de los cursos el conocimiento de programas informáticos específicos de la AD, y con un 22% el tratamiento de las grabaciones de AD. Finalmente, los encuestados reflejan que en un 17% de sus cursos respectivamente también trabajan la locución de AD y la traducción de guiones AD de otras lenguas a la materna.

Destrezas que se enseñan los cursos académicos	Porcentaje
Creación de guiones de AD	87%
Concienciación sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual	85%
Uso de programas informáticos aplicados a AD	24%
Grabación de AD	22%
Locución de AD	17%
Traducción de AD a la lengua materna de los estudiantes	17%

Tabla 3. Destrezas en % de uso de los cursos profesionales

En cuanto al tipo de actividades, las respuestas, que podían ser múltiples, indican que los cursos incluyen: el análisis de AD existentes (96%), la realización de ejercicios prácticos (93%), la discusión de directrices de AD (87%), así como la presentación de teoría relacionada con la AD (85%), por ejemplo, de artículos de investigación. Esta tipología de actividades parece estar en sintonía con metodologías docentes actuales en el aula de traducción, fruto de una reflexión profunda dentro del ámbito de los estudios de traducción (Kiraly 2003/2014; González Davies 2004; Huertas Barros 2013).

En cuanto a los sistemas de evaluación de los cursos, un 91% de los cursos tienen en cuenta la participación para la evaluación. Un 74% requiere de los alumnos la realización de tareas dirigidas y un 72% la creación de un guion de AD. A distancia considerable están el 15% que basan la evaluación en exámenes y el 9%, en el que los alumnos deberán escribir algún tipo de trabajo relacionado con el área de la AD.

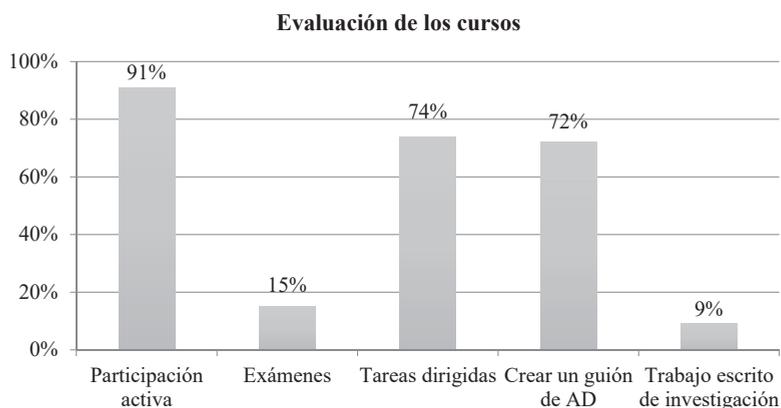


Figura 9. Sistemas de evaluación de los cursos (en %)

5.3.2. Cursos de carácter profesional

En cuanto a los cursos de carácter profesional, estos se vieron representados por un 52% (14 de 27 personas respondieron a ese perfil). A su vez el 19% imparte cursos de carácter profesional solamente. En total se recogió información sobre 20 cursos de este tipo. Por otra parte, se puede estimar que en ellos participaron un mínimo de 331 estudiantes en los últimos tres años. O explicado de otra forma, el 43% de los encuestados afirman que participaron menos de 20 estudiantes, el 21% afirman que en sus cursos participaron más de 60, otro 21% que participaron entre 21 y 40 y finalmente el 14% responden que entre 41 y 60 estudiantes participaron en sus cursos en los últimos tres años.

Observamos que el 60% de los cursos profesionales tenían el formato de talleres, frente a un 15% que representaban los cursos orientados a formación profesional y otro 15% perteneciente a cursos dirigidos a empresas. Finalmente, el 10% se dirigen a formación individualizada. El hecho de que más de la mitad de los cursos sean talleres refleja que son eminentemente prácticos, lo que lógicamente debería contribuir a acercar la realidad profesional al futuro audiodescriptor. Si atendemos a la duración de los cursos (Figura 10), observamos que la duración del 40% de los cursos es menor a 10 horas. A su vez, un 25% tienen una duración de entre 10 y 20 horas y la de un 15% es de entre 21 y 30 horas. Por último, también existen cursos de más de 30 horas, en concreto el 20%.

En cuanto al tamaño de los cursos profesionales (Figura 11), el panorama se reparte así: el 40% se compone de menos de 10 personas, frente a otro 40% de los cursos cuyo tamaño es de entre 10 y 20 personas y un 20% con grupos más numerosos de 20 personas o más.

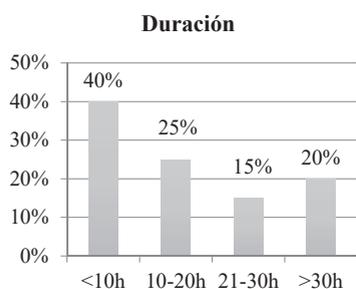


Figura 10. Duración de los cursos profesionales

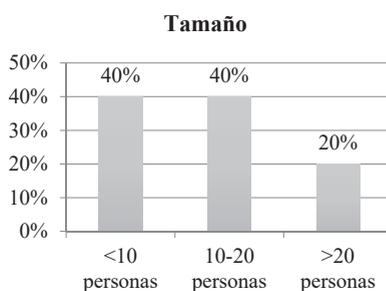


Figura 11. Tamaño de los cursos profesionales

Sobre las destrezas (Tabla 4), recogidas en un apartado con posibilidad de múltiples respuestas, un 85% de los cursos incluyen la creación de guiones de

AD, seguidos de un 75% que enseña a concienciar sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual. A bastante distancia se sitúan el 35%, que trabajan con el uso de programas informáticos aplicados a AD, y el 25% que enseñan la habilidad de grabar audiodescripciones. Finalmente, la locución de AD la incluye un 20% de los cursos y la traducción de AD a la lengua materna de los estudiantes un 15%.

Destrezas que se enseñan en los cursos profesionales	Porcentaje
Creación de guiones de AD	85%
Concienciación sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual	75%
Uso de programas informáticos aplicados a AD	35%
Grabación de AD	25%
Locución de AD	20%
Traducción de AD a la lengua materna de los estudiantes	15%

Tabla 4. Destrezas en porcentajes de uso de los cursos profesionales

Según los datos obtenidos, la mayoría de los cursos profesionales incluían sobre todo actividades prácticas (80%) y actividades relacionadas con el análisis de AD reales (80%). A su vez, un 55% incorporan la presentación de aspectos teóricos de AD y también un 55% actividades vinculadas a la discusión de directrices de la AD.

Para obtener una radiografía general sobre los cursos profesionales, resultaba útil conocer si estos otorgaban a su finalización algún tipo de acreditación. El 65% sí lo hace, mientras que un 35% no. Estudios más detallados podrían respondernos el porqué en ambos casos, así como proporcionarnos más información sobre el tipo de acreditaciones, diplomas o certificados conseguidos y las instituciones que los expiden.

5.3.3. Comparación entre los cursos académicos y los profesionales

Si bien la población obtenida difiere (46 cursos académicos, 20 cursos profesionales), podemos establecer una comparación entre ambos tipos de cursos y extraer tendencias. En cuanto a la duración de los cursos (Figura 12), un 43% de los académicos y un 40% de los profesionales tienen una duración menor a 10 horas. El resto de las categorías varían ligeramente: la segunda más frecuente para los cursos académicos es la de una duración superior a 30 horas (26%), frente a la de los cursos profesionales, que sitúan en segundo lugar cursos ligeramente más cortos, de entre 10 y 20 horas (25%).

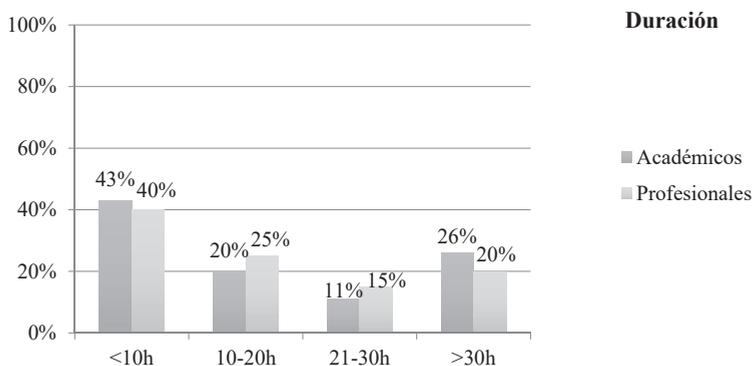


Figura 12. Duración de los cursos académicos y de los profesionales

En referencia al número de estudiantes (Figura 13), los cursos académicos se componen de grupos más numerosos por curso, con un 52% que constan de entre 10 y 20 personas, un 37% con más de 20 y por último un 11% con grupos de menos de 10. En el caso de los cursos profesionales, la situación varía, ya que un 40% de los cursos respectivamente se compone de menos de 10 personas y de entre 10 y 20. En cambio, la categoría de grupos con más de 20 se queda en el último lugar, representada en un 20%.

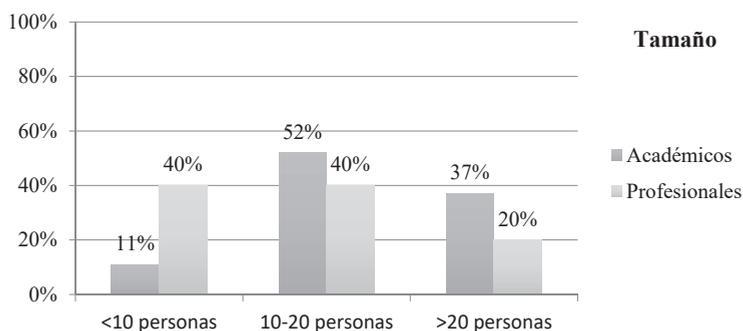


Figura 13. Tamaño de los cursos académicos y de los profesionales

Por otra parte, quisimos comparar la duración y el tamaño de los dos tipos de cursos. Sobre los cursos académicos, en primer lugar, se sitúan los de menor duración (>10 horas) que están compuestos, bien de entre 10 y 20 estudiantes (20% de todos los cursos, teniendo en cuenta su duración y tamaño), o de más de 20 estudiantes (17%). En segundo lugar, los cursos de mayor duración (>30 horas) que constan de entre 10 y 20 estudiantes (17% del total de los cursos

académicos). Por debajo de las anteriores cifras se sitúan los cursos con una duración de entre 10 y 20 horas que se componen de entre 10 y 20 estudiantes (11%). El resto de las posibles combinaciones resultan en una variación estadística amplia de entre el 2% y el 7%, sin poder obtener más tendencias, en cuanto a la relación entre duración y tamaño de este tipo de cursos. Es decir, hasta donde pueden llegar nuestros datos, tanto los cursos largos como los cursos cortos incluyen a la horquilla media de tamaño del grupo. Lo anterior puede aportar información útil de cara a la planificación de la preparación de los contenidos a impartir, así como sobre qué nivel de profundización pueden prever los docentes, teniendo en cuenta la duración frente al tamaño.

En referencia a los cursos profesionales, con la información obtenida en este caso no es posible extraer tendencias sobre si los cursos de mayor duración se componen de grupos de mayor o menor tamaño. Por el contrario, la conclusión al respecto es que la tendencia resulta ser la existencia equilibrada de todas las posibles combinaciones.

Si nos referimos a las destrezas que se incluyen en ambos tipos de cursos (Figura 14), encontramos una gran similitud en la mayoría de las categorías, con alguna excepción a resaltar, como es el porcentaje mayor dedicado en los cursos profesionales al conocimiento de los programas informáticos aplicados a la AD, respecto de los académicos (35% frente a 24% respectivamente). Es lógico que los cursos profesionales tengan una necesidad más inmediata del uso de ciertos programas informáticos en particular, y los resultados parecen estar en línea con esta deducción.

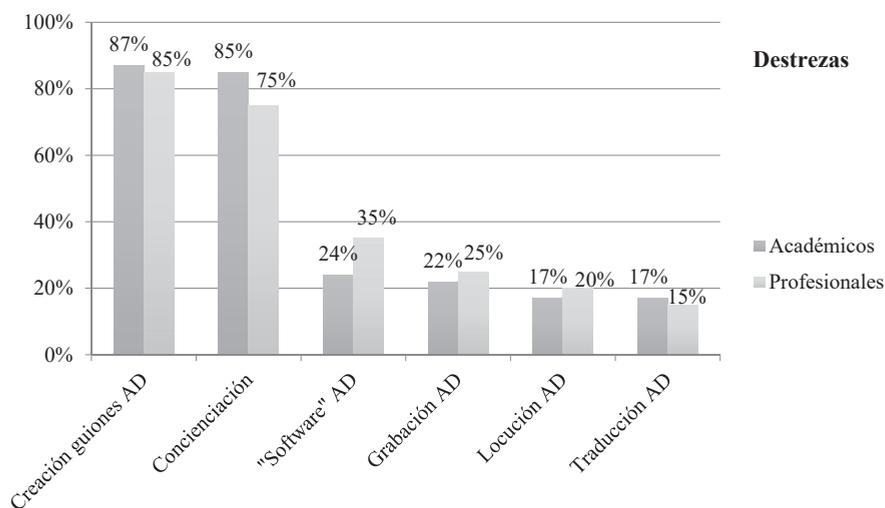


Figura 14. Destrezas de los cursos académicos y de los profesionales

Asimismo, comparamos la duración de los cursos con las destrezas que se priorizan. El dato más visible es que la mayoría de los cursos, independientemente de su duración, incluyen entre las destrezas necesarias la creación de guiones de AD, así como la concienciación sobre las necesidades de las personas ciegas o con algún tipo de discapacidad visual. Por una parte, en cuanto a los cursos académicos, concluimos que, de entre aquellos con una duración menor a 10 horas, el 85% se enfocan en concienciar sobre las necesidades mencionadas y el 80% en la creación de guiones de AD. Estas cifras son muy superiores a las obtenidas en el resto de las categorías en este tipo de cursos con esta duración en concreto: el 0% de ellos se enfocan en la locución de AD, el 10% en la traducción de guiones de AD existentes y otro 10% en la grabación de audiodescripciones. Esto puede explicarse porque en el contexto español es habitual crear audiodescripciones y no traducir audiodescripciones existentes (lo que vendría a ser una traducción interlingüística de una lengua B al español que sirve de base para llevar a cabo una traducción intersemiótica del contenido visual en palabras). Del mismo modo, en el contexto español es habitual que en la mayoría de productos grabados sea un actor de doblaje, y no el propio audiodescriptor, quien realice la locución de la AD en un estudio de grabación.

Los datos obtenidos en los cursos de diferente duración están en la misma línea. Sobre los de duración de entre 10 y 20 horas, el 90% se enfocan en la creación de guiones de AD y en concienciar, respectivamente. El 93% de los cursos de una duración mayor a 30 horas en la creación de guiones de AD y el 71% en la concienciación. Por último, en lo referente a los cursos académicos de 21 a 30 horas, el porcentaje resulta ser menor: 60% consideran necesarias las destrezas de creación de guiones y la de concienciar, respectivamente. Por otra parte, los cursos profesionales presentan tendencias similares a los académicos, entre las que destacamos algunas. El 100% de los cursos con duraciones de menos de 10 horas, de 21 a 30 horas y de más de 30 horas se enfocan tanto en la creación de guiones de AD como en la concienciación. Otro dato llamativo es que la duración de los cursos puede influir en la utilización de programas informáticos: en los académicos, un 57% con una duración mayor a 30 horas los usan, frente al 40% de los cursos de entre 21 y 30 horas, el 12% de entre 10 y 20 horas y el 10% de los cursos con menos de 10 horas. Si hablamos de los cursos profesionales, el 100% de duración mayor a 30 horas se enfocan en la destreza de uso de programas informáticos. En este sentido, es interesante destacar que, a pesar de que existen programas de AD específicos, no es extraño que algunos profesionales trabajen con un procesador de textos y un programa de reproducción de vídeo o incluso con programas de subtitulación. El hecho de incluir programas específicos en la formación puede venir condicionado

por la disponibilidad y coste asociado a los mismos, al conocimiento previo por parte de los formadores o de los estudiantes de programas parecidos (por ejemplo, de subtitulación) o a la relativa importancia que se otorgue a los programas informáticos.

La última comparación es la del tipo de actividades incluidas en ambos tipos de cursos (Figura 15). Destacamos el enfoque mayor en los aspectos prácticos y funcionales, frente a los conceptuales, de los cursos profesionales. El 80% incluyen ejercicios prácticos, pero las demás categorías se sitúan por debajo, bien sea la de análisis de AD reales (60%), la de discusión de directrices de AD (55%) o la de teoría relacionada con la AD (55%). Es lógico deducir que para los cursos académicos es relevante incluir ejercicios prácticos, en porcentajes muy altos, pero que además, hagan lo mismo con tipos de actividades de discusión y teoría. Del mismo modo, es entendible que los entornos profesionales se centren en mayor medida en lo práctico, frente a lo teórico.

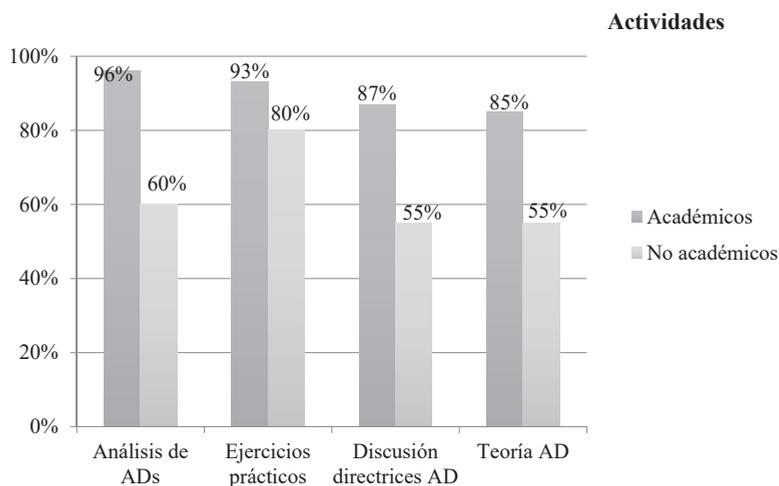


Figura 15. Tipos de actividades de los cursos académicos y de los profesionales

6. Conclusiones

Este artículo tenía como objetivo observar panorámicamente el perfil de los docentes que enseñan AD en España, identificar las características de los cursos que imparten y las destrezas que se consideran más importantes en la formación de audiodescriptores.

En cuanto al perfil de los docentes, más de la mitad son profesores a la vez que investigadores, poco más de una décima parte son profesores y

audiodescriptores simultáneamente, y aproximadamente solo una décima parte son profesores, investigadores y audiodescriptores. Esto nos lleva a concluir que es deseable que las universidades y el mundo profesional estén interrelacionados en la medida de lo posible. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y la adaptación de los sistemas educativos en Europa a este, ha redefinido la relación entre enseñanza y aprendizaje y por tanto entre los docentes y los estudiantes. Una de las recomendaciones es que se implementen metodologías alternativas que innoven, y que estén basadas en acciones conjuntas que posibiliten descubrir, construir y transformar conocimientos, conjuntamente entre los docentes y los estudiantes (Huertas Barros 2013: 29). Estas acciones y muchas otras se definen en los múltiples enfoques de enseñanza y aprendizaje de traductores que existen. También con el EEES estos enfoques han experimentado un gran cambio: el paso de las teorías tradicionales de la enseñanza, transmisionistas y reduccionistas, a otras más integradoras. Si bien tanto el perfil académico como el profesional está representado en el cuestionario, es beneficioso que se trabaje en aún más incremento del perfil llamado “practisearcher”, que aúna los conocimientos académicos con los de su práctica profesional real. Sin embargo, la realidad del sistema universitario español dicta unos mínimos porcentajes de profesores doctores en sus filas en determinados programas académicos, lo que puede dificultar el acceso a la docencia de profesionales que no sean doctores.

En cuanto a su experiencia docente de AD, observamos que más de la mitad de los encuestados poseen una trayectoria de entre 3 y 10 años, y menos de la mitad de menos de 3 años. Nos planteamos algunas preguntas para estudios futuros, como es saber qué porcentaje de los encuestados disfrutaban de una continuidad en la enseñanza de sus cursos. Esto nos ayudaría a recopilar información sobre posibles procesos de evolución metodológica de los docentes.

Vemos también que tres cuartas partes de los encuestados no usan AD, mientras que una cuarta parte sí. Casi un tercio coopera frecuentemente con personas con discapacidad visual mientras que más de un cuarto no coopera casi nunca. Se pueden apuntar algunas posibles causas que explicarían por qué el porcentaje de encuestados que usan AD, así como el de los que coopera con personas con discapacidad, no es mayor. Una de ellas podría ser la falta de tiempo material a la que podrían tener que enfrentarse los encuestados, al realizar sus tareas académicas y profesionales, para aquellos que combinan ambas. Si añadimos a plazos ya limitados la posible dificultad de acceder a colaboraciones con personas ciegas o con discapacidad visual, el reto puede convertirse en demasiado ambicioso. Otro dato que merece la pena destacar es el hecho de que los encuestados, tanto los que imparten cursos académicos

como profesionales, no son personas con discapacidad visual. Es decir, no necesitan consumir servicios de AD en su vida diaria, aunque algunos de ellos sí lo hagan por interés personal, académico o profesional. En contraste con lo anterior, el caso de docentes de subtítulo (excluyendo la subtítulo para sordos), o de doblaje, por ejemplo, puede diferir en tanto en cuanto a la exposición y frecuencia de uso de productos subtítulo o doblados en su vida diaria. En cualquier caso, el hecho de que los formadores de AD utilice servicios audiodescriptivos y cooperen con los usuarios está en línea con los postulados del enfoque didáctico socioconstructivista para traductores, que propone un proceso sociopersonal e interactivo en el aula (Kiraly 2003: 29). Por tanto, futuros estudios podrían ahondar en los motivos por los cuales el porcentaje de encuestados que usa la AD y colabora con usuarios no es mayor.

En cuanto a las competencias específicas más importantes, elegir la información relevante fue la primera, seguida del dominio de la lengua materna y del conocimiento de las necesidades de los usuarios. En cambio, las menos importantes fueron el uso del lenguaje fílmico y la utilización de programas informáticos aplicados a AD. En cuanto al grado de utilización de programas, la duración de los cursos puede ser un factor a tener en cuenta. En cuanto a las transversales, las más importantes fueron la organización eficiente del trabajo y del tiempo, los aspectos éticos, la capacidad de desarrollo personal y el trabajo en equipo. Es relevante que ninguna de las competencias propuestas fuera considerada como poco importante o de ninguna importancia. Los encuestados otorgaron mayor importancia a las competencias lingüísticas y temáticas que a las técnicas.

Sobre el nivel al que se imparten los cursos, pudimos observar en el ámbito universitario un predominio de los cursos de posgrado o máster que prioritariamente se enseñan presencialmente. En cuanto a los cursos profesionales, más de la mitad tenían formato de taller y el resto estaban orientados a una formación profesional y dirigido a empresas. Sobre duración y tamaño, los profesionales son ligeramente más cortos que los académicos y los primeros constan de grupos ligeramente más reducidos. Resaltamos que las aulas compuestas por grupos grandes pueden tender a dificultar enfoques de aprendizaje centrados en el alumno, e indirectamente favorecer enfoques pedagógicos más tradicionales (Kiraly 2003: 27). En este sentido, hay cierto consenso en que el aprendizaje requiere la unión de esfuerzos intelectuales por parte de los estudiantes y de los docentes en conjunto (Leigh Smith & MacGregor 1992) en grupos de trabajo reducidos (Johnson & Johnson 2017; Johnson et al. 1994).

En lo referente a las destrezas enseñadas, son muy similares en ambos tipos de cursos. Los profesionales otorgan una importancia mayor al uso de

programas informáticos aplicados a AD, en comparación con los cursos académicos. Por su parte, en lo referente a los tipos de actividades, ambos incluyen diferentes y variadas, con una diferencia considerable en la menor importancia que otorgan los cursos profesionales a tipos de actividades teóricas y conceptuales.

Finalmente, sobre la evaluación de los cursos académicos, podemos deducir que es en gran parte formativa. La evaluación sumativa está representada, pero en una medida considerablemente menor. Esta es la tendencia que siguen los enfoques socioconstructivistas, por ejemplo, de carácter colaborativo y cooperativo, en el que se pueden evaluar dos aspectos: por una parte, cuál es el resultado final en relación con los contenidos que se han impartido. Por otra parte, la participación activa del estudiante en un proceso grupal (Huertas Barros 2013: 141). Estudios más detallados nos permitirían adentrarnos, además de en aspectos más concretos de evaluación formativa y sumativa, en el tema de la autoevaluación, que de momento no se ha contemplado en este cuestionario.

Todos los datos obtenidos han contribuido a presentar una primera fotografía del perfil de los docentes en el ámbito de la AD en España y las características de los cursos que imparten. Al mismo tiempo que ha aportado información novedosa en un ámbito en el que hay muy poca investigación, se ha hecho evidente la necesidad de llevar a cabo una radiografía más detallada. Este será el objetivo de fases posteriores de esta investigación, que pueden centrarse en analizar con más detalle los diseños curriculares existentes en AD en España y su evolución, las competencias, destrezas y resultados de aprendizaje, las actividades docentes y las actividades de evaluación.

Referencias bibliográficas

- ADLAB PRO. (2017) *Assessment of current AD training practices*. Versión electrónica: <https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20170608_uam_io1_report.pdf>
- ADLAB. (s.f.) *Audio Description: Lifelong Access for the Blind*. Versión electrónica: <<http://www.adlabproject.eu/Docs/ADLAB%20Infosheet.pdf>>
- ÁLVAREZ DE MORALES MERCADO, Cristina. (2017) “Didáctica de la traducción accesible en el turismo y su aplicación en enseñanzas de posgrado.” *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 11:2, pp. 223-236.
- BASICH Peralta, Kora Evangelina; Ana Gabriela GUAJARDO MARTÍNEZ & Miguel Ángel LEMUS. (2009) “Developing audio description competencies as part of a translation education program.” *Revista Virtual Plurilingua* 5:1, pp. 1-12.

- CAMBEIRO ANDRADE, Eva & María QUEREDA HERRERA. (2007) “La audiodescripción como herramienta didáctica para el aprendizaje del proceso de traducción.” En: Jiménez Hurtado, Catalina (ed.) 2007. *Traducción y accesibilidad: subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 273-287.
- CEREZO MERCHÁN, Beatriz. (2013) “La formación en Traducción Audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo.” *Trans. Revista de Traductología* 17, pp. 167-183.
- DÍAZ CINTAS, Jorge. (2006) *Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor*. Leganés, Madrid: CESyA. Versión electrónica: <http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe_formacion.pdf>
- FRYER, Louise. (2016) *An Introduction to Audio Description*. Londres: Routledge.
- GONZÁLEZ DAVIES, María. (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- HUERTAS BARROS, Elsa. (2013) *La competencia interpersonal en la formación de traductores en España: un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en Traducción e Interpretación*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral inédita.
- JOHNSON, David W. & Roger T. JOHNSON. (2017) *Cooperative learning*. Versión electrónica: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:g-Kff5cCHOAIJ:https://congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=es&client=firefox-b-ab>
- JOHNSON, David W.; Roger T. JOHNSON & Edythe JOHNSON HOLUBEC. (1994) *New Circles of Learning: Cooperative Learning in the Classroom and School*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KIRALY, Donald. (2003) “From Teacher-centred to Learning-centred Classrooms in Translator Education: Control, Chaos or Collaboration?” En: Pym, Anthony; Fallada, Carmina; Biau, José Ramón & Orenstein, Jill (eds.) 2003 *Innovation and E-Learning in translation training: Reports on Online Symposia*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp. 27-31.
- KIRALY, Donald. (2014) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Londres: Routledge.
- LEIGH SMITH, Barbara & Jean MACGREGOR. (1992) “What is collaborative learning?” En: Goodsell, Anne; Maher, Michelle; Tinto, Vincent; Leigh Smith, Barbara & MacGregor, Jean 1992 *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park, Pennsylvania: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. pp. 10-30.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Silvia. (2012) “La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica.” En: Cruces Collado, Sara; Maribel del Pozo Triviño; Ana Luna Alonso; Alberto Álvarez Lugris (eds.) 2012. *Traducir en la Frontera*. Granada: Atrio, pp. 87-102.

- MARTÍNEZ SIERRA, Juan José. (ed.) (2012) *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos*. Valencia: Universitat de València.
- MARZÀ IBÁÑEZ, Anna. (2010) "Evaluation Criteria and Film Narrative. A Frame to Teaching Relevance in Audio Description." *Perspectives: Studies in Translatology*, 18:3, pp. 143-153
- MATAMALA, Anna. (2006) "La accesibilidad en los medios: aspectos lingüísticos y retos de formación." En: *Sociedad, integración y televisión en España*. Madrid: Laberinto, pp. 293-306.
- MATAMALA, Anna & Pilar ORERO. (2007) "Designing a course on Audio Description: main competences of the future professional." *Linguistica Antverpiensia, New Series* 6, pp. 329-344.
- NAVARRETE, Francisco Javier. (1997) "Sistema AUDESC, el arte de hablar en imágenes." *Integración* 23, pp. 70-75.
- ORERO, Pilar. (2005a) "Audio Description: Professional Recognition, Practice and Standards in Spain." *Translation Watch Quarterly* 1, pp. 7-19.
- ORERO, Pilar. (2005b) "La inclusión de la accesibilidad en comunicación audiovisual dentro de los estudios de traducción audiovisual." *Quaderns. Revista de traducció* 12, pp. 173-185.
- REMAEL, Aline & Gert VERCAUTEREN. (2007) "Audio Describing the Exposition Phase of Films. Teaching Studentts What to Choose." *TRANS: Revista de Traductología* 11, pp. 73-94.
- REYES, María Paloma E. (2007) *La introducción de la audiodescripción como herramienta didáctica en el aula de traducción*. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Traducción e Interpretación.
- RICA PEROMINGO, Juan Pedro. (2016) *Aspectos lingüísticos y técnicos de la traducción audiovisual (TAV)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- SNYDER, Joel. (2007) "Audio Description: The Visual Made Verbal." *The International Journal of the Arts in Society: Annual Review* 2:2, pp. 99-104.
- SNYDER, Joel. (2008) "Audio description: The visual made verbal." En: Díaz Cintas, Jorge (ed.) 2008. *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 191-198.
- SNYDER, Joel. (2014) *The Visual Made Verbal: A Comprehensive Training Manual and Guide to the History and Applications of Audio Description*. Indianapolis: Dog Ear Publishing.
- TALAVÁN, Noa. (2018) "Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción." *Journal of Spanish Language Teaching* 4:2, pp. 168-180.
- TALAVÁN, Noa; José Javier ÁVILA-CABRERA & Tomás COSTAL. (2016) *Traducción y accesibilidad visual*. Barcelona: UOC.
- TALAVÁN, Noa.; Antonio PAREJA-LORA & José Javier ÁVILA-CABRERA. (2014) *El proyecto RECORDS: uso de la audiodescripción con fines didácticos en las clases*

de inglés como segunda lengua. Versión electrónica: <https://www.researchgate.net/profile/Maria_Jordano_de_la_Torre/publication/301683312_El_proyecto_RECORDS_uso_de_la_audiodescripcion_con_fines_didacticos_en_las_clases_de_ingles_como_segunda_lengua/links/5721d9ea08ae5c4373abfc13/El-proyecto-RECORDS-uso-de-la-audiodescripcion-con-fines-didacticos-en-las-clases-de-ingles-como-segunda-lengua.pdf?origin=publication_detail>

VERMEULEN, Anna & Ana IBÁÑEZ MORENO. (2013) "Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning." En: Tsagari Dina & Floros Georgios (eds.) 2013. *Translation in language teaching and assessment*. Newcastle: Cambridge Scholar Press, pp. 45-61.

BIONOTAS / BIONOTES

NURIA MENDOZA es actualmente estudiante del programa de doctorado de Traducción y Estudios Interculturales en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha trabajado desde 2004 en la Universidad Nebrija, donde coordina su centro de lenguas. Allí es profesora de Traducción Audiovisual y Accesibilidad para los estudiantes de Traducción y Lenguas Modernas, así como de inglés como lengua extranjera para los estudiantes de grado. Licenciada en Filología Alemana por la Universidad Complutense de Madrid, posee el Máster de Traducción Audiovisual, Localización, Subtitulación y Doblaje por la Universidad de Cádiz/ISTRAD, y el Máster Europeo de Traducción Audiovisual por la Universidad de Parma.

NURIA MENDOZA is currently a PhD student at the Universitat Autònoma de Barcelona. Since 2004 she has been working at the Universidad Nebrija, where she has been coordinating the Language Centre since 2009. She has also taught Audiovisual Translation there for the Modern Languages and Translation students. She holds a BA in German Studies from the Universidad Complutense de Madrid, a MA in Audiovisual Translation, Localization, Subtitling and Dubbing from the Universidad de Cádiz/ISTRAD and a European MA in Audiovisual Translation from the Parma University (Italy).

ANNA MATAMALA, licenciada en Traducción e Interpretación (UAB) y doctora en Lingüística Aplicada (UPF), es profesora titular de universidad en la Universitat Autònoma de Barcelona e investigadora principal del grupo TransMedia Catalonia. Ha participado en múltiples proyectos de investigación sobre traducción audiovisual y accesibilidad, así como en la organización de congresos internacionales (M4ALL, ARSAD). Ha publicado en revistas como *Meta*,

Translator, Perspectives, Babel y Translation Studies. Actualmente desarrolla también trabajos de estandarización. Más información: gent.uab.cat/amatamala

ANNA MATAMALA, BA in Translation (UAB) and PhD in Applied Linguistics (UPF), is an associate professor at Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona). Currently leading TransMedia Catalonia, she has participated and led projects on audiovisual translation and media accessibility. She has taken an active role in the organisation of scientific events (M4ALL, ARSAD), and has published in journals such as *Meta, Translator, Perspectives, Babel, Translation Studies*. She is currently involved in standardisation work. More information: gent.uab.cat/amatamala

Recibido / Received: 29/05/2018
Aceptado / Accepted: 18/09/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.7>

Para citar este artículo / To cite this article:

Cid-Leal, Pilar; María-Carmen Espín-García & Marisa Presas. (2019) "Traducción automática y posesición: Perfiles y competencias en los programas de formación de traductores." En: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11*, pp. 187-214.

TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA Y POSEDICIÓN: PERFILES Y COMPETENCIAS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE TRADUCTORES¹

Pilar Cid-Leal

Pilar.Cid@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

María-Carmen Espín-García

Carmen.Espin@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Marisa Presas

Marisa.Presas@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Los estudios sobre el mercado profesional de la traducción muestran que cada vez más los empleadores demandan que los traductores dominen las herramientas relacionadas con traducción automática. Esto obliga a los centros de formación de traductores a preguntarse cuáles son los nuevos perfiles profesionales y cuáles son las nuevas competencias que deberían adquirir los estudiantes. En este artículo reflexionamos sobre estos aspectos a partir de una revisión bibliográfica y del análisis de las páginas web de grados y másteres de traducción impartidos en las universidades españolas en el curso 2017-2018. Este análisis se ha centrado en la presencia de la traducción automática (TA) y posesición (PE) en los enunciados de perfiles profesionales, competencias y contenidos. Nuestros resultados indican que el aprendizaje de esta tecnología ocupa aún un lugar marginal en los programas de formación de traductores. El artículo concluye con la propuesta de un marco general de perfiles y competencias que integra la TA y la PE.

1. El presente trabajo forma parte del proyecto ProjecTA-U, del grupo Tradumática (FFI2016-78612-R).

Abstract

“Machine translation and post-editing: profiles and competences in translator training programmes”

Studies on the professional translation market show that employers increasingly demand translators who master tools related to machine translation. This fact compels translator training centers to consider what the new professional profiles are and what new competences students should acquire. In this article we reflect on these two aspects through a literature survey and an analysis of the web pages of undergraduate and master's degrees in translation taught at Spanish universities in academic year 2017-2018. Our analysis has focused on the presence of machine translation (MT) and post-editing (PE) in professional profiles, competencies and contents described in academic curricula. Our results indicate that the learning of this technology plays a marginal role in translator training programmes. The article concludes with a proposal of a general framework of competences which integrates both MT and PE.

Palabras clave: Traducción automática. Posedición. Formación de traductores. Perfil profesional. Competencias tecnológicas.

Keywords: Machine translation; Post-editing; Translator training; Professional profile; Technological competences.

1. Introducción

En los últimos decenios el desarrollo de las tecnologías ha cambiado la práctica de la traducción. La traducción automática (TA), entendida como la producción de textos traducidos de una lengua natural a otra con o sin intervención humana, representa el cambio más profundo para la función del traductor. La TA conlleva la aparición de nuevas tareas como la preedición y la posesición (PE). En el flujo de trabajo con TA la preedición consiste, a grandes rasgos, en modificar el contenido en lengua original antes de ser traducido de forma automática para facilitar el proceso y mejorar su resultado; de esta manera se reduce la carga de posesición. A su vez, la PE consiste en la edición y corrección del resultado de la traducción automática. De acuerdo con los requisitos de calidad definidos en el encargo la PE puede ser parcial o completa. En términos generales, la PE completa pretende obtener un producto comparable a la traducción humana, mientras que la PE parcial se dirige a obtener un texto que sea comprensible para su destinatario.

Debido a la importancia de la traducción en la comunicación internacional, empresas e instituciones públicas están invirtiendo una gran cantidad de recursos en el desarrollo y mejora de sistemas de TA. Esta tecnología está considerada como un sector estratégico por la Unión Europea, con 24 lenguas de trabajo. Varios informes (DePalma, Hegde, Pielmeier & Stewart 2014; Varios autores —EUATC— 2017; Van der Meer & Ruopp 2014, entre otros) destacan que la TA está considerada por empresas y profesionales como la herramienta del futuro. La previsión es que el uso de las herramientas de traducción en general y de traducción automática en particular experimentará una expansión debido al volumen creciente de material para traducir, por lo que también crecerá la demanda de traductores que puedan utilizar los sistemas de TA adecuadamente.

En el sector de los servicios lingüísticos, tanto en las empresas como entre los profesionales, está consolidado el uso de herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO). Los traductores utilizan estas herramientas para tareas como la propia traducción, la gestión terminológica o la gestión de proyectos (Zaretskaya, Corpas Pastor & Seghiri Domínguez 2015). En los últimos

25 años las herramientas de TAO no han experimentado cambios esenciales en sus prestaciones o, en todo caso, las innovaciones han tenido escaso impacto en el proceso traductor (Sánchez-Gijón 2016: 154). En contraste, la implantación de un sistema de TA implica importantes cambios en la manera de trabajar: traducir ya no consiste en producir un texto en lengua meta a partir de un texto en lengua original, sino que consistiría en validar el producto de la TA. Aunque esta afirmación puede y debe ser matizada, este cambio explicaría por qué el crecimiento de la TA es, de acuerdo con algunos estudios, una de las mayores preocupaciones, sobre todo entre los profesionales. Según el trabajo llevado a cabo por el grupo Tradumática (Presas, Cid-Leal & Torres-Hostench 2016), esta preocupación se debe en gran parte a la falta de formación específica de los traductores.

Las empresas de servicios lingüísticos y los profesionales pueden optar por trabajar con sistemas propios de TA o con sistemas de propósito general disponibles de manera gratuita en internet. En el primer caso, cabe distinguir entre sistemas desarrollados por la misma empresa o desarrollados por terceros por encargo. En este sentido, empresas como KantanMT o LetsMT permiten entrenar sistemas de TA propios 'en la nube' sin tener que instalar nada en la empresa. En este primer grupo, por tanto, los sistemas se adaptan a las necesidades específicas de cada compañía. En función de las combinaciones lingüísticas y de la temática, dichos sistemas pueden alcanzar niveles de rendimiento adecuados, aunque su coste puede ser elevado y requieren una importante inversión inicial de tiempo y recursos humanos. En el segundo caso, los sistemas gratuitos (como Google o DeepL) tienden a resultar menos útiles en contextos profesionales en cuanto no han sido adaptados a las necesidades de la empresa. Además, salvo excepciones (como la instalación fuera de línea en los casos de Apertium y de Lucy), a menudo los sistemas de TA gratuitos accesibles por navegador web no garantizan la confidencialidad de la información introducida. En cualquier caso, existen varios programas y *toolkits* con licencia libre y de código abierto, como Moses (TA estadística), MTradumática (TA estadística basada en Moses) o Apertium (TA basada en reglas), que permiten la creación o la adaptación de motores de TA a las necesidades específicas del usuario a partir de sus propios corpus paralelos (como memorias de traducción o colecciones de textos con licencias libres disponibles en internet) o en función de sus combinaciones lingüísticas.

Como recoge el *Libro Blanco: título de grado en traducción e interpretación* (Varios autores —ANECA— 2004), la competencia tecnológica es una de las competencias que deben desarrollar los grados en traducción e interpretación, y debe ser especificada en cuanto a contenidos para cada titulación. En España

la formación de traductores se adaptó con relativa rapidez a la implantación de tecnologías en general y de programas de TAO en el mercado de trabajo, de manera que, en mayor o menor profundidad, los planes de estudios incluyen la formación correspondiente, tanto en el nivel de grado (Piqué & Colominas 2013) como en el nivel de posgrado (Veiga Díaz 2013). Sin embargo, faltan estudios sobre la incorporación de la formación en TA y PE.

La implantación de las tecnologías de la traducción en la formación de traductores ha comportado la necesidad de que los centros se pregunten qué conocimientos deberían adquirir los estudiantes sobre las herramientas o con qué tipos de herramientas se debería trabajar en las aulas (Bowker 2015). La primera pregunta se plasma en el dilema teoría *versus* práctica (O'Brien & Kenny 2011). En general las respuestas apuntan al hecho de que las herramientas evolucionan rápidamente, y por lo tanto es preferible que los estudiantes adquieran los principios generales de las diferentes clases de herramientas. Por otra parte, también se destaca la necesidad de que se ofrezca la oportunidad de practicar con diferentes herramientas de cada clase. La cuestión sobre la clase de herramientas se plantea en dos ámbitos principales. El primero es de carácter económico, ya que si las universidades quieren ofrecer formación en una variedad de programas determinados deben hacer frente al coste de las licencias (Flórez & Alcina 2011); es por ello por lo que diferentes autores defienden el uso de software libre (Cánovas & Samson 2011; Flórez & Alcina 2011). El segundo ámbito se refiere a las categorías de herramientas que deberían ser objeto de la formación. Desde una perspectiva amplia, las herramientas que pueden ser relevantes para el traductor abarcan desde los programas de tratamiento de textos hasta los sistemas de traducción automática pasando por los diccionarios electrónicos, los sistemas de gestión de terminología, las herramientas de TAO, o las herramientas de gestión de proyectos, por mencionar solo algunas. Otras clases de herramientas se consideran más propias de la formación especializada, como los programas de subtitulación o de doblaje. A estas herramientas deben sumarse otras nuevas, como, por ejemplo, las plataformas de traducción colaborativa que combinan gestión terminológica, memorias de traducción, traducción automática, así como gestión del flujo de trabajo y del proyecto (O'Brien 2011: 19). Si se tiene en cuenta que 'empleabilidad' es una palabra clave en el diseño de planes de estudios en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), parece obvio que los centros de formación de traductores deben preguntarse hasta qué punto la preparación que ofrecen en TA y PE responde a las exigencias que el mercado de trabajo plantea actualmente y planteará en el futuro a los egresados.

Los objetivos de nuestro trabajo son dilucidar qué perfiles y competencias demanda el mercado de trabajo a los traductores en relación con la TA y la PE, qué lugar ocupan la TA y la PE en la formación que ofrecen los grados y másteres de traducción de las universidades españolas y explorar un marco que permita determinar los perfiles y competencias correspondientes. Para ello en el apartado 2 presentamos una revisión de los estudios realizados sobre el uso de la TA y la PE entre los empleadores; su visión se complementa con el punto de vista de los profesionales acerca de la formación recibida y de las competencias más útiles. En el apartado 3 presentamos la metodología y los resultados de nuestro análisis de las páginas web de los grados y másteres en traducción de las facultades españolas; nos hemos centrado en perfiles, competencias y contenidos relacionados con la TA y la PE. En el apartado 4 exploramos un marco de perfiles y competencias basado en el modelo del proceso de traducción de Martín-Mor, Piqué & Sánchez-Gijón (2016).

2. Traducción automática y posesición en el mercado laboral

El nuevo perfil profesional de los traductores puede situarse en el marco del paradigma que ha traído consigo el desarrollo de internet (Vargas Sierra & Ramírez Polo 2012) con tres rasgos significativos: la facilidad de acceso a la información, nuevas formas de trabajo colaborativo y la necesidad de nuevas formas de especialización en el ámbito de los recursos tecnológicos. Varios estudios contribuyen a dibujar el perfil profesional de los traductores en la actualidad. Sin embargo, como veremos, aunque la conclusión de dichos estudios apunta hacia una presencia cada vez mayor de la TA y la PE en el sector, de esta conclusión no se desprende una definición clara de perfiles y competencias relacionadas con la TA y la PE.

2.1. TA y PE en las empresas de servicios lingüísticos

Entre los estudios de ámbito internacional, por orden cronológico podemos mencionar una ambiciosa encuesta encabezada por Rinsche & Portera-Zanotti (2009) que, si bien se centraba en el tamaño de las industrias de la lengua, incluía preguntas acerca del uso de las tecnologías. De los 562 encuestados que respondieron las preguntas sobre tecnología, solo 36 (un 3,26%) afirmaron utilizar TA. Son destacables también los resultados de una encuesta llevada a cabo por TAUS (Translation Automation User Society) entre empresas de servicios lingüísticos de Europa, América y Asia para conocer el uso de posesición de traducción automática: de las 75 empresas que respondieron a la encuesta, casi la mitad (49,3%) ofrecían servicios de posesición de traducción automática

(Joscelyne & Brace 2010). En un estudio llevado a cabo por TradOnline entre profesionales (Varios autores —TradOnline— 2011) se preguntaba si la tecnología comportaría cambios significativos en su manera de trabajar. De los 1.330 traductores que respondieron, el 48% pensaba que la tecnología cambiaría su manera de trabajar, aunque no de forma significativa; solo el 22% creía que los cambios serían importantes. Cabe destacar también el estudio llevado a cabo por Zaretskaya, Corpas Pastor & Seghiri Domínguez (2015) con 736 traductores profesionales, en el que un 36% de los encuestados manifestaron que utilizaban TA. El informe *The Languages Services Market* (DePalma, Hegde, Pielmeier & Stewart 2014) mostraba que el 38,63% de los encuestados ofrecía servicios de TA en un marco general de crecimiento del 6,23% anual de la traducción. En la misma línea, los resultados del estudio *MT Market Report 2014* de TAUS (Van der Meer & Ruopp 2014) señalaban que el uso de la TA crecería en el futuro y que su desarrollo se integraría con otras tecnologías de la traducción como las herramientas de TAO. Este último estudio reviste un interés especial porque para su realización se entrevistó no solo a empresas de servicios lingüísticos sino también a desarrolladores de TA, usuarios, empresas comercializadoras de TA y consultores. Es el único trabajo de nuestros antecedentes que incluye un abanico tan amplio de perfiles de encuestados.

En España merece ser destacado por su amplitud el *Estudio de situación del mercado español de servicios de traducción* impulsado por la ACT, la Agrupación de Centros Especializados en Traducción (Varios autores —ACT— 2005). En él y bajo el epígrafe ‘tecnologías’, se analizaba el uso de herramientas de TAO y de sistemas de TA, pero también de sistemas de maquetación y autoedición, así como de sistemas multimedia. En el año de la recogida de datos, 2004, solo el 10,91% de las empresas usaba sistemas de TA. La baja implantación de TA como tendencia se mantendría aún diez años más tarde (Bel & Rigau 2015), si bien esta baja implantación contrasta con las previsiones de crecimiento de las tecnologías del lenguaje en general, especialmente para la lengua española.

En 2015 el Grupo Tradumàtica de la UAB llevó a cabo una encuesta entre empresas de servicios lingüísticos españolas con el objetivo de analizar el grado de implantación de la TA y la PE en su actividad (Presas, Cid-Leal & Torres-Hostench 2016). De las 55 empresas que respondieron la encuesta, un 52,7% declaró no utilizar TA frente al 47,3% que afirmó usarla, pero incluso en éstas su uso efectivo era muy bajo: casi la mitad de las empresas (45,5%) utilizaban TA para un máximo del 10% de sus proyectos. El 80% de las empresas confirmaban ofrecer servicios de PE, aunque en el 47% esta tarea correspondía a menos del 10% del volumen de trabajo. Por último, también se obtuvieron datos sobre la actitud de los traductores hacia la posesición; las respuestas

mostraron que esta tarea despertaba cierto rechazo por su parte. Algunos de estos resultados sorprendieron al Grupo Tradumàtica. Por ello el estudio cuantitativo se complementó con un estudio cualitativo para el que se llevó a cabo una sesión de grupo focal con expertos. Por falta de espacio, aquí nos ceñiremos solo a dos de estos aspectos, relacionados con la desconfianza o el rechazo hacia el uso de la TA y la PE. Los participantes adujeron como posibles motivos ciertos prejuicios de los traductores que consideran que la TA está provocando cambios en su oficio, pero también, y seguramente de modo más significativo, la falta de formación de los traductores y las dificultades de la empresa para asumir los costes de implantación de un sistema propio de TA y la formación correspondiente de sus profesionales. Ambos argumentos se relacionarían con la calidad: para obtener una buena calidad es preciso que el traductor domine el sistema. Por lo que respecta a las reticencias hacia la PE, los expertos opinaban que posiblemente irán disminuyendo a medida que el uso de la TA se difunda. Añadieron que con toda probabilidad las personas que ponen mayores obstáculos son las de más edad, frente a los jóvenes que mantienen una posición más abierta. No obstante, la ausencia de reticencias no era interpretada como algo necesariamente positivo: en algunos casos puede obedecer, sin más, a la ignorancia o falta de experiencia del traductor novel, que no conoce a ciencia cierta los problemas de calidad que puede conllevar la TA. Es de destacar que entre los expertos había consenso en que, desde un punto de vista económico, el uso de la TA en la empresa incrementa la productividad a largo plazo, aunque supone un coste inicial de implantación.

2.2. *La TA y la PE en la práctica profesional*

En conjunto observamos que los estudios reseñados en el apartado 2.1 muestran que la TA es considerada por desarrolladores e instituciones como la herramienta del futuro, pero que dista de ser percibida como una oportunidad por la mayoría de empresas y profesionales. En este apartado complementamos este panorama con la visión de profesionales acerca de las competencias que pueden considerarse más útiles o más demandadas. El programa OPTIMALE (Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe), que se llevó a cabo entre 2010 y 2013, tenía el objetivo general de mejorar la visibilidad y la relevancia profesional de la formación de traductores en el nivel universitario en Europa (Varios autores —OPTIMALE— 2013). Entre otros objetivos parciales se proponía determinar tanto las competencias que la industria requería en aquel momento, como las competencias emergentes. Una de las actuaciones que llevó a cabo para ello fue una encuesta (abierta entre abril y octubre de 2012) que obtuvo 680 respuestas de empleadores. Los

resultados de la encuesta debían servir de orientación tanto a los graduados que buscaban empleo como a los coordinadores de programas de formación de traductores interesados en incrementar la empleabilidad de sus egresados. En lo que respecta a las competencias relacionadas con la TA y la PE, los resultados muestran que el 76% de las empresas consideraban las habilidades de trabajar con memorias de traducción ‘esenciales’ o ‘importantes’; el porcentaje se reducía a un 28% cuando se preguntaba por la posesición y caía al 18% para habilidades relacionadas con la preedición de textos para TA (Varios autores —OPTIMALE— 2012).

En 2014 la Conférence Internationale Permanente d’Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes (CIUTI) lanzó una encuesta a egresados de programas de traducción. Respondieron el cuestionario 2.813 profesionales formados en 42 centros correspondientes a 19 países (Schmitt, Gerstmeyer & Müller 2016). Entre los datos relacionados con el uso de TA se puede destacar que el 10% manifestaba usar algún sistema; entre éstos, el 70% usaban Google Translate y menos del 20% usaban un programa propio. Casi el 50% opinaba que en la formación de traductores debería prestarse más atención a las herramientas tecnológicas.

En 2015 el European Master’s in Translation (EMT) llevó a cabo un estudio en el que participaron más de 1.700 egresados de universidades europeas, los resultados del cual fueron recogidos por Krause (2017: 150). Su objetivo era identificar cuáles de las competencias adquiridas en la universidad resultaban más útiles en el ámbito profesional. Un 38% valoraba positivamente el dominio de herramientas de TAO y un 13% valoraba positivamente competencias relacionadas con posesición. Sorprende que no se incluyera ninguna pregunta relacionada específicamente con conocimientos de TA. Como es sabido, el grupo de expertos del EMT proporciona periódicamente una actualización de su marco de competencias. En la última (Varios autores —EMT— 2017) sitúa las competencias en cinco áreas: lengua y cultura, traducción, tecnología, personal e interpersonal y provisión de servicio. En el área de tecnología encontramos dos competencias relacionadas con TA: dominar los conceptos básicos de la TA y su impacto en el proceso de traducción, por un lado, y determinar la relevancia de los sistemas de traducción automática en el flujo de trabajo e implementar los sistemas de TA apropiados cuando sea necesario por el otro.

De todo ello se puede concluir con Krause (2017: 155) que un programa de traducción orientado al futuro debería ofrecer asignaturas específicas de traducción automática, preedición y posesición, control automático de calidad y gestión de proyectos.

3. La TA y la PE en la formación de traductores

En el contexto descrito en el apartado anterior, los programas de formación de traductores tienen ante sí el reto de determinar qué competencias relacionadas con la TA y la PE deben adquirir los estudiantes, con qué herramientas deberían trabajar, en qué estadios de la formación deberían introducirse, y en qué asignaturas. Dicho de otra manera, deben concretar para la TA y la PE las competencias tecnológicas específicas que definía de forma genérica el *Libro Blanco* (Varios autores —ANECA— 2004: 85): ‘Uso de herramientas informáticas’ y ‘Dominio de técnicas de traducción asistida/localización’.

Como ponían de manifiesto los estudios ya mencionados de Veiga Díaz (2013) y Piqué & Colominas (2013), en ese momento en los programas de grado y posgrado de las universidades españolas la formación en herramientas de traducción se centraba en el uso de recursos de TAO y de localización. Parecía necesario analizar hasta qué punto, cinco años más tarde, los grados y másteres de traducción que se ofrecen en España se han actualizado y han incorporado la TA y la PE en sus perfiles, competencias y contenidos. Con nuestro análisis hemos tratado de responder a las siguientes preguntas: ¿identifican un perfil específico relacionado con la TA y la PE?, ¿se proponen desarrollar competencias relacionadas con la TA y la PE? y ¿ofrecen contenidos y metodología relacionados con la TA y la PE?

3.1. Metodología

Nuestro análisis de los sitios web se justifica por dos razones básicas. En primer lugar, porque las universidades españolas están obligadas a publicar sus planes de estudios y guías docentes, por lo que los sitios web ofrecen un material significativamente amplio y diverso al investigador. En segundo lugar, porque sirven para mostrar al futuro estudiante qué orientación y qué salidas profesionales tienen los estudios que desea emprender. La revisión se efectuó durante el primer semestre del curso 2017-2018.

En total se han analizado las páginas web de 23 grados de 26 universidades (tres de las cuales comparten un grado) y 22 másteres de 19 universidades (tres de las cuales comparten un mismo máster) dedicados a la formación de traductores. Se han descartado los másteres de traducción literaria e interpretación. La lista de partida de titulaciones corresponde a las recogidas en la Conferencia de Centros y Departamentos de Traducción e Interpretación (CCDUTI) en su reunión de 2017. Además, se ha hecho una búsqueda complementaria para garantizar la mayor exhaustividad posible.

Para cada titulación (grados y másteres) se ha recogido la formulación general de competencias y perfiles profesionales tal y como aparecen en las páginas web.

Además, en el caso de los grados, se han revisado las guías docentes de asignaturas básicas, obligatorias y optativas, centradas en el uso de herramientas de traducción. En general, las guías tienen los mismos apartados: presentación, competencias, resultados de aprendizaje, contenidos, actividades formativas o metodología, sistema de evaluación y bibliografía. No obstante, los datos de cada apartado son más o menos detallados según la universidad y la titulación. De las guías de las asignaturas se han recogido los elementos descriptivos (denominación, tipo, curso y número de créditos), enunciado explícito de competencias, contenidos y metodología de TA y/o PE.

En los másteres también se han revisado las guías docentes. Aquí no podemos hablar de asignaturas porque los másteres responden a diversas estructuras. Así, por ejemplo, en algunas universidades la formación se estructura en módulos que a su vez se dividen en contenidos, a los cuales se denomina o no 'asignaturas'. En otras no hay módulos, solo hay asignaturas obligatorias y optativas. En otras los contenidos/asignaturas se dividen en 'especialización', 'especialidad', 'itinerario', 'bloque de asignaturas' o 'mención'. Esta diversidad terminológica ha dificultado la sistematización y el análisis de los datos; para una mejor comprensión del lector, en este trabajo se utiliza la denominación 'asignatura'. En estas asignaturas se imparten contenidos relacionados con herramientas de traducción, traducción especializada (comercial, administrativa, jurídica, económica, financiera, científica, técnica, médica, institucional), traducción audiovisual y localización. En aquellos casos en los que una misma asignatura o contenido se imparte en diferentes pares de lenguas se ha analizado un solo par, normalmente el inglés-español. Al igual que en los grados, de estas guías se han recogido los elementos descriptivos (denominación, tipo, curso y número de créditos) y el enunciado explícito de competencias, contenidos y metodología de TA y/o PE.

En total se han recopilado datos de 42 asignaturas de grado. En cuanto a los másteres, se han identificado 167 asignaturas, de las cuales 43 no publican las guías docentes, por lo que el cómputo final es de 124 guías analizadas. En resumen, se han revisado, para grados y másteres:

- Los enunciados de las competencias generales y específicas de la titulación.
- Los enunciados de los perfiles profesionales generales de la titulación.
- Los elementos descriptivos de la asignatura: denominación, tipo, curso y número de créditos.

- Enunciado explícito de competencias de TA y/o PE de la asignatura.
- Enunciado explícito de contenidos de TA y/o PE de la asignatura.
- Enunciado explícito de metodología de TA y/o PE de la asignatura.

3.2. Resultados

En lo que respecta a los grados, los enunciados de las competencias generales y/o específicas mencionan ‘recursos tecnológicos’, ‘herramientas informáticas’, ‘traducción asistida’, ‘localización’, ‘TIC aplicadas a la traducción’. Solo una universidad menciona la TA como ejemplo de TIC y ninguna menciona la PE. Ningún perfil profesional alude a salidas profesionales relacionadas explícitamente con TA y/o PE.

En cuanto a las 42 asignaturas analizadas, solo tres incluyen explícitamente TA o PE en sus denominaciones: ‘Traducción automática y asistida’, ‘Traducción automática y posesición’, ‘Posedición’. En el resto aparecen términos como ‘herramientas’, ‘tecnologías’, ‘recursos tecnológicos’ o ‘informática’, de forma genérica. Ocho son optativas y el resto son básicas u obligatorias. Se imparten preferentemente en los cursos 1.º, 2.º y 3.º. La mayoría son de 6 créditos.

El análisis de las guías de las asignaturas pone de manifiesto que solo 10 mencionan explícitamente la TA y 4 la PE en los enunciados de sus competencias. Con respecto a los contenidos, 15 asignaturas incluyen la TA y 5 la PE. Por último, en la metodología 3 asignaturas contemplan la TA y 3 la PE. Cabe remarcar no obstante que una asignatura puede incluir TA y/o PE en sus contenidos, pero no vincular su metodología con ellos, incluso no aparecer ninguna competencia específica. La ausencia de metodología vinculada a los contenidos de TA y PE impide saber si se explican como tareas independientes o una vinculada a la otra. La figura 1 resume lo explicado en los párrafos anteriores:

Mención explícita de TA y/o PE en el:	TA	PE
Enunciado de las competencias	10 asignaturas (23,8%)	4 asignaturas (9,5%)
Enunciado de los contenidos	15 asignaturas (35,7%)	5 asignaturas (11,9%)
Enunciado de la metodología	3 asignaturas (7,1%)	3 asignaturas (7,1%)

Figura 1. La TA y la PE en las competencias, contenidos y metodología de las asignaturas de grado.

Con respecto a los másteres, solo dos titulaciones incluyen explícitamente en sus competencias generales y/o específicas la TA y solo una la PE.

La mención de la TA y la PE como perfil profesional solo se encuentra en una titulación: ‘Traductor especializado en tecnologías de la traducción (uso de TA, MT, gestores terminológicos, edición de textos, etc.)’. En el resto, se hace referencia general a las tecnologías y herramientas necesarias para llevar a cabo las tareas de traducción, sin más especificación.

En las guías docentes de las 124 asignaturas se observa que 4 de ellas citan explícitamente la TA como una competencia específica y 9 la PE. En relación con los contenidos, 6 incluyen TA y 3 PE. Ninguna asignatura incluye la TA y/o la PE en su metodología (ver figura 2). De nuevo, la ausencia de descripción de la metodología impide saber si la TA y la PE se enseñan como tareas interconectadas o no.

Mención explícita de TA y/o PE en el:	TA	PE
Enunciado de las competencias	4 asignaturas (3,2%)	9 asignaturas (7,2%)
Enunciado de los contenidos	6 asignaturas (4,8%)	3 asignaturas (2,4%)
Enunciado en la metodología	0 asignaturas	0 asignaturas

Figura 2. La TA y la PE en las competencias, contenidos y metodología de las asignaturas/ contenidos de máster.

En síntesis, los datos recogidos permiten responder a las preguntas que se planteaban al inicio de este apartado:

- En general puede afirmarse que ni los grados ni los másteres identifican un perfil profesional específico relacionado con la TA y la PE.
- Las competencias relacionadas con la TA y la PE tienen una presencia relativamente baja en los grados y puramente testimonial en los másteres.
- Los grados tienen más contenidos de TA y PE en los enunciados y en la metodología que los másteres.

Los resultados de nuestro estudio indicarían una presencia muy baja de la TA y la PE en la formación de traductores en las universidades españolas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que es posible que el profesorado de

tecnologías sí que las incluya en los programas de sus asignaturas bajo epígrafes genéricos como ‘herramientas informáticas’ o ‘recursos tecnológicos’.

4. Perfil y marco de competencias de TA y PE

No cabe duda de que la implantación de tecnologías específicas en el sector de la traducción ha impulsado y seguirá impulsando una redefinición de la profesión del traductor que, tal vez con excesivo optimismo, ha sido caracterizada como ‘multilingual multimedia communication engineering’ (Gouadec 2007: 123). Sí parece cierto, como apunta García (2010: 3), que en el sector de los servicios de traducción se observa un desplazamiento desde el estadio de la traducción humana asistida por ordenador hacia el estadio de la traducción automática con asistencia humana según el modelo propuesto por Hutchins & Somers. La asistencia humana consiste en la participación interactiva durante el proceso o bien fuera de este, en las fases de preedición y posedición (Hutchins & Sommers 1992: 150). Ante esta situación el traductor puede optar por especializarse en ámbitos donde la TA todavía no puede superar al traductor humano, o bien adquirir nuevas habilidades como pre y posedor, asesor lingüístico o experto en aseguramiento de la calidad (García 2010: 6). Sin embargo, como se desprende de los estudios resumidos en el apartado 2 de este artículo, para que se produzca esta evolución es necesario que los profesionales superen sus reticencias hacia las tareas relacionadas con la TA y la PE. Puesto que estas reservas se deben en buena medida a la falta de formación de los traductores es necesario que los programas incorporen los perfiles y competencias relevantes. De hecho, como ponen de manifiesto Cadwell, O’Brien & Teixeira (2017), si los profesionales se implican en el control de las herramientas, mejora su percepción acerca de ellas. Esta afirmación está en la línea del programa Science with and for Society, impulsado por la Comisión Europea en el marco de la estrategia de investigación Horizon 2020 (European Commission 2018); en dicho programa se propugna que investigadores, ciudadanos, responsables políticos, empresas, organizaciones del tercer sector y otros agentes sociales colaboren en todo el proceso de investigación e innovación, con el objetivo de reducir la brecha entre la comunidad científica y la sociedad.

Diferentes trabajos se han ocupado de definir las competencias tecnológicas de los traductores en general, como los de Austermühl (2013), Doherty & Moorkens (2013), Enríquez Raído (2013), Samson (2013) o Torres del Rey (2005) por citar solo algunos. También se han presentado propuestas para la formación de posedores (Rico & Torrejón 2012; Sánchez-Gijón 2016; Varios autores —ISO— 2017) y para la formación en TA (Kenny & Doherty 2014;

Doherty & Kenny 2014; Rico 2017). En este apartado revisamos estas propuestas y presentamos nuestro propio marco que integra perfiles y competencias de los dos ámbitos de actividad.

4.1. *Perfiles y competencias de TA*

Las propuestas de competencias de TA parten de la reflexión sobre la relación entre el traductor y la tecnología y tratan de evitar los enfoques que reducen el papel de este al de mero revisor.

Así, por ejemplo, Kenny & Doherty (2014: 290) abogan por una aproximación holística y proactiva de la enseñanza y aprendizaje de la TA, que se concreta en cinco competencias que combinan TA y TAO (Doherty & Kenny 2014: 299): demostrar comprensión de los principios de las tecnologías de TAO; usar al menos una herramienta de TAO comercial; demostrar comprensión de los principios de la TA actual, incluida la TA basada en reglas y la TA estadística; gestionar flujos de trabajo completos relacionados con TAO y TA; evaluar críticamente tecnologías de la traducción actuales y los textos producidos con estas.

Rico (2017: 76) constata que el objetivo de la industria de obtener máxima productividad a precios mínimos y con calidad máxima puede llevar a un empobrecimiento de la labor del traductor humano, que se limitaría a revisar segmentos aislados de una traducción producida por un programa informático. En contraposición, la autora propone revisar el papel de la tecnología en el proceso de traducción analizando la interacción que se da entre esta y el usuario, y defiende que la formación en TA debe dotar al traductor de las competencias y capacidades necesarias para controlar el proceso (Rico 2017: 89). A partir de un modelo cíclico del proceso de traducción establece dos grupos de competencias relacionadas con la TA como proceso y con la TA como producto. En el primero se agrupan competencias que reflejan la relación que se establece entre el usuario y la máquina. En el segundo, agrupa competencias que tradicionalmente se han incluido en el concepto de competencia tecnológica, como, por ejemplo, el dominio de diferentes tipos de sistemas de TA como usuario avanzado o el conocimiento de técnicas de PE (Rico 2017: 86).

4.2. *Perfiles y competencias de PE*

Sánchez-Gijón (2016) distingue dos perfiles relacionados con la PE. El primero es más limitado, pero es el que está más consolidado en los servicios lingüísticos; consiste en editar y validar las propuestas de traducción obtenidas con un programa de TA. El segundo perfil comparte con el primero la edición de

segmentos de TA, pero amplía las funciones del traductor, que consistirán en editar segmentos de TA, preparar materiales de PE y, en general, gestionar sistemas de TA. La diferencia entre ambos perfiles viene marcada por los diferentes grados de dominio de la tecnología. La edición de segmentos requiere únicamente el uso de herramientas de edición siguiendo parámetros preestablecidos. La preparación de materiales de PE implica interactuar con un sistema de TA e incluso elaborar recursos lexicográficos o terminográficos. Por último, la gestión de sistemas de TA implica tareas como la creación u optimización de motores de TA estadística o bien la modificación y mejora de sistemas de TA basados en reglas (Sánchez-Gijón 2016: 156-157).

Como autor representativo de la primera concepción podemos señalar a Pym (2013: 493), que observa que la función del traductor se ha desplazado de la generación de soluciones para los problemas de traducción a la selección de soluciones que presenta el programa informático. Llevando esta concepción al extremo, la competencia del poseedor/traductor se reduciría básicamente a la competencia lingüística y a la capacidad de cumplir un encargo con 'confianza justificada' (Pym 2003: 489).

En cambio, Rico & Torrejón (2012: 169-170) definen las competencias del poseedor desde el punto de vista más amplio. Los autores parten del supuesto de que la posesición es una profesión en ella misma. Las competencias se agrupan en tres categorías: competencias nucleares, habilidades lingüísticas y competencias instrumentales. Las competencias nucleares son de carácter actitudinal y estratégico. La competencia actitudinal permite al poseedor gestionar la subjetividad y las incertidumbres a la hora de definir y aplicar especificaciones de PE o gestionar las expectativas del cliente en cuanto a la calidad del texto. La competencia estratégica ayuda al poseedor a adoptar decisiones informadas en el momento de elegir entre soluciones alternativas. Por otro lado, las competencias instrumentales incluyen conocimientos sobre TA, gestión de terminología, actualización de diccionarios de memorias de traducción y de sistemas de TA y destrezas básicas de programación. Los autores, además, integran las tareas de PE en el marco de un proyecto de traducción en el que son relevantes la descripción del cliente, la descripción del texto o el motor de traducción automática entre otros factores. En síntesis, describen un perfil profesional que puede gestionar sistemas de TA, interactuar con herramientas y recursos de traducción según las necesidades del proyecto y además gestionar cualquier tarea de un proyecto de traducción.

En la misma línea, Sánchez-Gijón (2016) presenta al traductor como un profesional que no solo se limita a elaborar un texto en la lengua final, sino que también puede intervenir en todas las fases del proceso y que, además,

es capaz de elegir diferentes estrategias según el encargo de traducción. Así pues, el traductor/poseedor podría participar, gestionar y/o ejecutar tanto un proyecto de traducción como uno de posesición ya sea individual o grupal.

También en la norma ISO18587:2017 (Varios autores —ISO— 2017: 9) se enfatiza la formación tecnológica del poseedor. Sus autores, además de competencias de traducción y documentación, lingüísticas, culturales y temáticas, requieren un dominio avanzado de herramientas de TA y de TAO, de bases de datos terminológicas y de procesadores de textos, así como práctica en ambos tipos de posesición y en el uso de herramientas de control de calidad. Este modelo parte de la especificación de las tareas que debe llevar a cabo el poseedor: leer el resultado de la TA y evaluar si es necesario reformularlo; comprender el contenido en lengua original para utilizarlo como referencia y llevar a cabo las correcciones necesarias; producir un contenido en lengua meta ya sea utilizando como base elementos del resultado de la TA o bien proporcionando una nueva traducción.

4.3. Perfil y competencias de TA y PE

En el modelo pedagógico del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) una competencia se define como un ‘saber actuar complejo’ (Lasnier 2000: 32), no en general, sino en ‘una clase de situaciones comparables’ (Perrenoud 2005: 3). Así pues, formular perfiles y competencias implica no solo definir los contenidos teóricos (saber qué) o las habilidades prácticas (saber cómo) que deberán adquirir los estudiantes, sino, sobre todo, a qué situaciones podrán aplicarse (saber por qué). Los modelos analizados en los apartados 4.1 y 4.2 definen las competencias a partir de alguno de estos factores, pero a nuestro juicio no integran los tres factores en cada una de las competencias.

Nuestra propuesta intenta resolver el dilema teoría *versus* práctica y tiene en cuenta las fases y tareas del proceso, así como sus objetivos —las situaciones—, las tareas que deben llevarse a cabo en cada fase —habilidades prácticas— y los conocimientos sobre las herramientas necesarias en cada fase —conocimientos teóricos—. El dominio de estas competencias debería situarse en el nivel de experto, que se caracteriza por una ejecución buena y eficaz, sin necesidad de control externo (Pozo 1996). En esta propuesta general dejamos de lado factores tan importantes de cada situación concreta como el par de lenguas, el ámbito de conocimiento del texto o su grado de especialización (Presas 2008). Por otra parte, las competencias se orientan a potenciar el trabajo con sistemas de TA propios, como propugnan Gaspari, Almaghout & Doherty (2015).

La propuesta parte de un modelo de digitalización del proceso de traducción (Martín-Mor, Piqué & Sánchez-Gijón, 2016) que concibe este proceso como una secuencia de fases a las que corresponden diversas tareas, si bien dicha secuencia puede variar en función de cada encargo de traducción. El modelo refleja las tareas comunes en el trabajo del traductor con herramientas de TAO y de TA, así como las tareas distintivas de cada tipo de herramienta (ver figura 3). Con ello, desde el punto de vista de la formación de traductores se integra la posibilidad de transferencia de conocimientos entre ambas tecnologías, pero también se permite la definición de perfiles específicos. Por último, el modelo sitúa las tareas que podemos considerar como propiamente de traducción en el contexto más general del flujo de trabajo. Así, la primera fase, 'obtención de la traducción', y la última, 'entrega del trabajo', se caracterizan por estar dedicadas a la gestión de los archivos y a la comunicación con el cliente. En la fase de 'análisis' se agrupan las tareas que tienen como objetivo recopilar la información necesaria sobre el texto final con el fin de determinar qué tareas deberán llevarse a cabo y el tiempo que requerirán. En la fase de 'preparación' se recopilan los materiales que se utilizarán en la fase de 'traducción inicial'. En la fase de 'postproducción' se llevan a cabo las tareas de corrección y optimización.

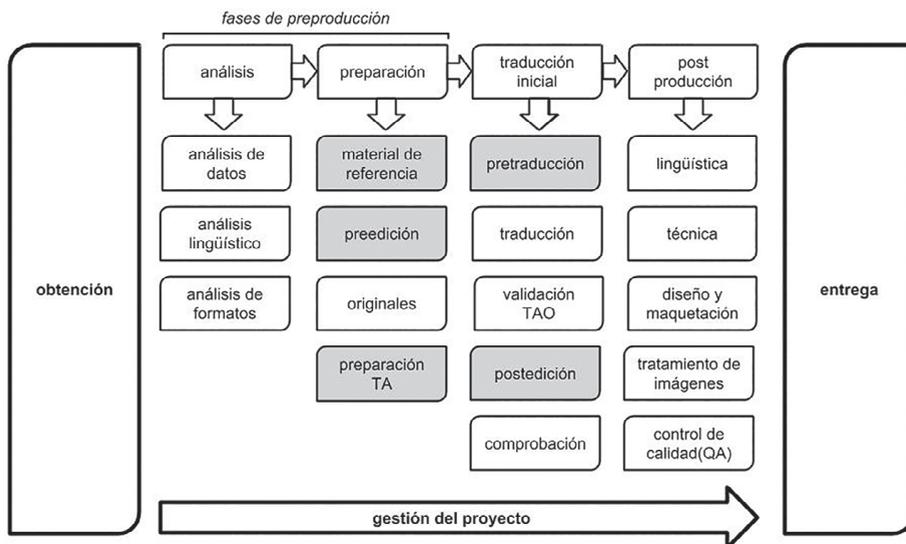


Figura 3. Modelo de digitalización del proceso de traducción (Adaptado de: Martín-Mor, Piqué, Sánchez-Gijón 2016: 34). Sombreadas en gris aparecen las tareas específicas de TA y PE.

En este modelo, las tareas específicas de TA corresponden a las fases de 'preparación' y 'traducción inicial'. El modelo describe de manera pormenorizada las tareas, funciones y herramientas que forman parte de cada fase:

- La fase de 'preparación' incluye las tareas de preparación de materiales de referencia (gestión de terminología y corpus), preedición, preparación de originales y preparación de TA. La preparación de material de referencia consiste en la creación y configuración de materiales tales como bases de datos terminológicas, memorias de traducción y directrices lingüísticas, que se utilizarán en la fase de traducción. La preedición de textos consiste en modificar el texto original para la traducción automática. Incluye la reducción de ambigüedades propias del lenguaje natural o la simplificación de la sintaxis del texto, normalmente mediante la aplicación de guías específicas. En esta fase se pueden utilizar procesadores de textos y gestores terminológicos con el fin de automatizar el trabajo. La preparación de motores de TA consiste en la creación o configuración de los motores que se utilizarán durante la traducción. Por ejemplo, en el caso de traducción automática estadística (TAE), puede ser necesario entrenar el motor con nuevos textos, en el caso de la traducción automática basada en reglas (TABR) puede ser necesario añadir nuevas reglas para resolver problemas concretos.
- En la fase de 'traducción inicial' se sitúan las tareas de pretraducción, traducción, validación de la TAO, posesición y comprobación. Las específicas de la TA son pretraducción y posesición. En la fase de pretraducción se obtiene un texto en bruto, conseguido a partir de un motor de TA, que puede considerarse como una sucesión de oraciones que serán el punto de partida de la posesición. La tarea más importante que se lleva a cabo en esta fase es estimar la calidad del texto en bruto a partir de una muestra. Para ello se utilizan diversos tipos de procedimientos y herramientas (métricas). La posesición es la última de las tareas relacionada con la TA en la fase de traducción inicial y consiste esencialmente en corregir la traducción en bruto con el fin de obtener un texto que presente un nivel de calidad que ha sido determinado previamente.

La formulación de las competencias y contenidos concretos de un plan de estudios es atribución de las facultades, por lo que aquí nos limitaremos a presentar un marco general sin especificar qué competencias son más propias de un grado o de un máster en traducción. En nuestra propuesta asociamos

las competencias con la clase de situaciones en que deberían poder aplicarse —las tareas específicas— y con las categorías de herramientas que se utilizan para cada una de las tareas. Además, definimos las competencias de acuerdo con los tres tipos de conocimientos: los conocimientos condicionales (saber por qué), que se enuncian mediante el verbo ‘comprender’; los conocimientos operacionales (saber cómo), que se enuncian mediante el verbo ‘utilizar’, y los conocimientos teóricos (saber qué), que se enuncian mediante los verbos ‘conocer’ y ‘comprender’.

- Competencia de preparación de material de referencia. Incluye comprender el objetivo para el que servirán los materiales, esencialmente, corpus y bases de datos terminológicas; conocer herramientas de gestión de corpus y de gestión de terminología y comprender su función, tanto en la fase de preparación de materiales como en el flujo de trabajo; utilizar las herramientas para alinear corpus, extraer terminología, introducir nuevos términos o revisar glosarios.
- Competencia de preedición. Incluye comprender el objetivo y la necesidad de las tareas de preedición en función del sistema de TA que haya de ser utilizado; conocer y comprender las herramientas adecuadas para llevar a cabo tareas de preedición; utilizar las herramientas para reducir ambigüedades del lenguaje natural o simplificar la sintaxis.
- Competencia de preparación de motores de TA. Incluye comprender el objetivo y la oportunidad de utilizar motores de TA; conocer y comprender los distintos tipos de motores; entrenar motores para sistemas de TAE y de TA neural, así como modificar reglas para sistemas de TABR.
- Competencia de pretraducción. Incluye comprender el objetivo y la necesidad de estimar la calidad del producto de la TA; conocer y comprender los criterios de calidad, así como las herramientas que se utilizan para ello; estimar la calidad del texto en bruto mediante la herramienta adecuada.
- Competencia de posesición. Incluye comprender el objetivo y la necesidad de revisar el texto en bruto; conocer y comprender directrices y guías de PE, los niveles de calidad de la PE, así como recursos tecnológicos para llevar a cabo la tarea; modificar el texto en bruto mediante la herramienta adecuada.

5. Conclusiones

El perfil del traductor que se busca en el ámbito laboral debe incorporar cada vez más competencias relacionadas con las tecnologías. El empleo de las tecnologías se redefine de forma continua de acuerdo con su propia evolución y con las necesidades del mercado.

La TA se considera como un sector estratégico que genera un volumen de negocio muy importante. Su uso trasciende el ámbito de las empresas de servicios lingüísticos y se utiliza ampliamente en nuevos sectores como la prensa escrita, la administración pública o los entornos editoriales.

La formación de traductores debe tener en cuenta los perfiles profesionales que favorecen la empleabilidad de sus egresados. De ahí la necesidad de conocer las demandas actuales del mercado de trabajo y prever su evolución.

Hemos constatado que la formación universitaria de traductores en España incluye asignaturas de herramientas tecnológicas para la traducción y que la mayoría de las mismas corresponden a formación básica u obligatoria. En los grados los contenidos se centran mayoritariamente en herramientas de TAO, mientras que la TA y la PE ocupan poco espacio en las programaciones docentes. Por otro lado, la TA y la PE están ausentes de las competencias generales de los grados y no se especifican perfiles o salidas profesionales vinculadas con ellas. La TA y la PE tienen todavía menor presencia en los planes de estudio de los másteres. Esta situación contrasta con las tendencias y demandas del mercado profesional. Para que los egresados puedan mejorar su grado de empleabilidad sería necesario que la TA y la PE tuvieran una mayor presencia en los planes de estudio, y que se incluyeran competencias y conocimientos relacionados con las fases y procesos del flujo de trabajo con TA y las tareas que puede llevar a cabo el traductor en dicho flujo.

Con este trabajo hemos obtenido una panorámica general sobre la presencia de la TA y la PE en la formación universitaria de traductores. Un estudio posterior entre el profesorado nos permitirá profundizar en aspectos concretos; por ejemplo, si epígrafes genéricos como ‘herramientas informáticas’ o ‘recursos tecnológicos’ incluyen la TA y la PE, en qué medida ambas se trabajan de forma integrada en las asignaturas específicas o en qué medida estas asignaturas específicas se coordinan con asignaturas de traducción. Asimismo, queda abierto para un posterior y necesario debate la concreción de aspectos de las competencias propuestas; por ejemplo, con qué herramientas se debería trabajar en el aula, la progresión en que deberían introducirse en la formación o en qué asignaturas.

Referencias bibliográficas

- AUSTERMÜHL, Frank. (2013) "Future (and not-so-future) trends in the Teaching of Translation Technology." *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció* 11, pp. 326-337. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.46>>
- BEL, Núria & German RIGAU (eds.) (2015) *Informe sobre el estado de las tecnologías del lenguaje en España dentro de la Agenda Digital para España*. Madrid: Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información. Versión digital: <<http://www.agendadigital.gob.es/tecnologias-lenguaje/Bibliotecaimpulsotecnologiaslenguaje/Material%20complementario/Informe-Tecnologias-Lenguaje-Espana.pdf>>
- BOWKER, Lynne. (2015) "Computer-Aided Translation: Translator training." En: *The Routledge Encyclopedia of Translation Technology*. Nueva York: Routledge, pp. 88-104.
- CADWELL, Patrick; Sharon O'BRIEN & Carlos S.C. TEIXEIRA. (2017) "Resistance and accommodation: factors for the (non-) adoption of machine translation among professional translators." *Perspectives* 26:3, pp. 1-21. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1337210>>
- CÁNOVAS, Marcos & Richard SAMSON. (2011) "Open source software in translator training." *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció* 9, pp. 46-56. Versión electrónica: <<http://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/n9-canovas-samson/pdf>>
- DEPALMA, Donald A.; Vijayalaxmi HEDGE; Hélène PIELMEIER & Robert G. STEWART. (2014) *The Language Services Market 2014*. Cambridge, MA: Common Sense Advisory. Versión electrónica: <http://www.commonsenseadvisory.com/Portals/_default/Knowledgebase/ArticleImages/140625_R_Language_Services_Market_2014_Preview.pdf>
- DOHERTY, Stephen & Dorothy KENNY. (2014) "The design and evaluation of a Statistical Machine Translation syllabus for translation students." *The Interpreter and Translator Trainer* 8:2, pp. 295-315. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.937571>>
- DOHERTY, Stephen & Joss MOORKENS. (2013) "Investigating the experience of translation technology labs: pedagogical implications." *The Journal of Specialised Translation* 19, pp. 122-136. Versión electrónica: <http://doras.dcu.ie/19475/1/art_doherty.pdf>
- ENRÍQUEZ RAÍDO, Vanessa. (2013) "Teaching Translation Technologies 'Everywhere': Towards a Self-Discovery and Lifelong Learning Approach." *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció* 11, pp. 275-285. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.52>>

- EUROPEAN COMMISSION. (2018) *Horizon 2020*. Brussels: European Commission. Versión electrónica: <<https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/responsible-research-innovation>>
- FLÓREZ, Silvia & Amparo ALCINA. (2011) “Free/open-source software for the translation classroom: A catalogue of available tools.” *The Interpreter and Translator Trainer* 5:2, pp. 325-357. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798824>>
- GARCÍA, Ignacio. (2010) “The proper place of professionals (and non-professionals and machines) in web translation.” *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció* 8, pp. 1-7. Versión electrónica: <<http://www.fti.uab.cat/tradumatica/revista/num8/articles/02/02art.htm>>
- GASPARI, Federico; Hala ALMAGHOUT & Stephen DOHERTY. (2015) “A survey of machine translation competences: Insights for translation technology educators and practitioners.” *Perspectives: Studies in Translatology* 23:3, pp. 333-358. Versión electrónica: <<http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2014.979842>>
- GOUADEC, Daniel. (2007) *Translation as a profession*. Ámsterdam [etc.]: John Benjamins.
- HUTCHINS, W. John & Harold L. SOMERS. (1992) *An introduction to machine translation*. Londres: Academic Press.
- JOSCELYNE, Andrew & Colin BRACE. (2010) *Postediting in Practice: A TAUS Report*. Versión electrónica: <<https://www.taus.net/think-tank/reports/postedit-reports/postediting-in-practice>>
- KENNY, Dorothy & Stephen DOHERTY. (2014) “Statistical machine translation in the translation curriculum: overcoming obstacles and empowering translators.” *The Interpreter and Translator Trainer* 8:2, pp. 276-294. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.936112>>
- KRAUSE, Alexandra. (2017) “Program designing in translation and interpreting and employability of future degree holders.” En: Valero Garcés, Carmen & Carmen Pena Díaz (eds.). *AIEI 8: Superando límites en traducción e interpretación = Além dos limites em tradução e interpretação = Beyond limits in Translation and Interpreting*. Ginebra: Tradulex, pp. 147-158. Versión electrónica: <<http://www.tradulex.com/varia/AIETI8.pdf>>
- LASNIER, Françoise. (2000) *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- MARTÍN-MOR, Adrià; Ramon PIQUÉ & Pilar SÁNCHEZ-GIJÓN. (2016) *Tradumàtica: tecnologies de la traducció*. Vic: Eumo.
- O'BRIEN, Sharon. (2011) “Collaborative translation.” En: Gambier, Yves & Luc van Doorslaer. *Handbook of Translation Studies*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, vol. 2, pp. 17-21
- O'BRIEN, Sharon & Dorothy KENNY. (2011) “In Dublin Fair City: Teaching Technology at Dublin City University.” *Language International* 13:5, pp. 20-23.

- Versión electrónica: <<http://www.mt-archive.info/jnl/LangInt-2001-OBrien.pdf>>
- PERRENOUD, Philippe. (2005) “Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l’université?” En: *XXIIème Congrès de l’Association Internationale de Pédagogie Universitaire: L’enseignement supérieur du XXIe siècle: de nouveaux défis à relever: du 12 au 14 septembre 2005 Université de Genève: Uni Mail, Université de Genève (Suisse)*. Ginebra: la Université.
- PIQUÉ, Ramon & Carme COLOMINAS. (2013) “Les tecnologies de la traducció en la formació de grau de traductors i intèrprets.” *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció* 11, pp. 297-312. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.43>>
- POZO MUNICIO, Juan Ignacio. (1996) *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- PRESAS, Marisa. (2008) “Formar traductores expertos en el EEES: un marco para la formulación de competencias de los estudios de Grado.” *Sendeban* 19, pp. 213-244. Versión electrónica: <<http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/issue/view/35/showToc>>
- PRESAS, Marisa; Pilar CID-LEAL & Olga TORRES-HOSTENCH. (2016) “Machine translation implementation among language service providers in Spain: A mixed methods study.” *Journal of Research Design and Statistics in Linguistics and Communication Science* 3:1, pp. 126-144. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1558/jrds.30331>>
- PYM, Anthony. (2003) “Redefining Translation Competence in an Electronic Age: In Defence of a Minimalist Approach.” *Meta, Journal des traducteurs = translators’ journal* 48:4, pp. 481-497. Versión electrónica: <[10.7202/008533ar](http://dx.doi.org/10.7202/008533ar)>
- PYM, Anthony. (2013) “Translation Skills-Sets in a Machine-Translation Age.” *Meta, Journal des traducteurs = translators’ journal* 58:3, pp. 487-503. Versión electrónica: <[10.7202/1025047ar](http://dx.doi.org/10.7202/1025047ar)>
- RICO, Celia. (2017) “La formación de traductores en Traducción Automática”. *Revista Tradumàtica: Tecnologies de La Traducció*, 15, pp. 75-96. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.200>>
- RICO, Celia & Enrique TORREJÓN. (2012) “Skills and Profile of the New Role of the Translator as MT Post-editor.” *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció* 10, pp. 166-178. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.18>>
- RINSCHÉ, Adriane & Nadia PORTERA-ZANOTTI. (2009) *The size of the language industry in the EU. Studies on translation and multilingualism*. Bruselas: European Commission, Directorate-General for Translation. Versión electrónica: <http://www.termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/08/Study_on_the_size_of_the_language_industry_in_the_EU.pdf>

- SAMSON, Richard. (2013) “El aprendizaje de las herramientas informáticas en la formación del traductor.” *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció* 11, pp. 247-256. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.54>>
- SÁNCHEZ-GIJÓN, Pilar. (2016) “La posesición: hacia una definición competencial del perfil y una descripción multidimensional del fenómeno.” *Sendeban: revista de Traducción e Interpretación* 27, pp. 151-162. Versión electrónica: <<http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/4016>>
- SCHMITT, Peter A.; Lina GERSTMAYER & Sarah MÜLLER. (2016) *CIUTI Survey 2014*. Versión electrónica: <https://www.researchgate.net/publication/303495625_CIUTI-Survey2014_Schmitt>
- TORRES DEL REY, Jesús. (2005) *La interfaz de la traducción: formación de traductores y nuevas tecnologías*. Granada: Comares.
- TORRES-HOSTENCH, Olga, Pilar CID-LEAL, Pilar & Marisa PRESAS (coord.). (2016) *El uso de traducción automática y posesición en las empresas de servicios lingüísticos españolas: Informe de Investigación ProjeTA 2015*. Bellaterra. Versión electrónica: <<https://ddd.uab.cat/record/148361>>
- VAN DER MEER, Jaap & Achim RUOPP. (2014) *MT Market Report 2014*. TAUS. Versión electrónica: <<https://www.taus.net/think-tank/reports/translate-reports/mt-market-report-2014#summary>>
- VARGAS SIERRA, Chelo & Laura RAMÍREZ POLO. (2012) “The Translator’s Workstation revisited: A new paradigm of translators, technology and translation.” *Tralogy I, Session 4 - Tools for Translators: Les Outils Du Traducteur*. Versión electrónica: <<http://odel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=71>>
- VARIOS AUTORES (ACT). (2005) *Estudio de mercado de la traducción en España: 2004*. Las Rozas; Barcelona. ACT.
- VARIOS AUTORES (ANECA). (2004) *Libro Blanco: título de grado en traducción e interpretación*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Versión electrónica: <http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf>
- VARIOS AUTORES (EMT). (2017) *Competence framework 2017*. Versión electrónica: <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf>
- VARIOS AUTORES (EUATC). (2017) *Expectations and Concerns of the European Language Industry: 2017*. Versión electrónica: <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017_language_industry_survey_report_en.pdf>
- VARIOS AUTORES (ISO Technical Committees). (2017) *ISO 18587: translation services: post-editing of machine translation output: requirements = Services de traduction : Post-édition d’une texte résultant d’une traduction automatique : exigences*. Ginebra: ISO.

- VARIOS AUTORES (OPTIMALE). (2012) *The OPTIMALE employer survey and consultation*. European Commission. Versión electrónica: <https://www.euatc.org/images/Optimale_WP4_Synthesis_report.pdf>
- VARIOS AUTORES (OPTIMALE). (2013) *Optimising professional translator training in a multilingual Europe: Final Report: Public part*. European Commission, EACEA. Versión electrónica: <http://eacea.ec.europa.eu/LLp/project_reports/documents/erasmus/ENW/eras_enw_177295_fr.pdf>
- VARIOS AUTORES (TradOnline). (2011) *Translation Business and Translators: Translation Industry Survey 2010-2011: What's new since 2008?* París. Versión electrónica: <http://ec.europa.eu/translation/LID/index.cfm?fuseaction=main.PublicationContent&PBL_ID=409&theme_selector=normal>
- VEIGA DÍAZ, María Teresa. (2013) “La formación especializada en el nivel de posgrado en España: másteres y doctorados en traducción con componente tecnológico.” *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció* 11, p. 313-326. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.41>>
- ZARETSKAYA, Anna; Gloria Corpas Pastor & Míriam Seghiri Domínguez. (2015) “Translators’ Requirements for Translation Technologies: A User Survey.” En: Corpas Pastor, Gloria; Míriam Seghiri Domínguez; Ruth Gutiérrez Florido & Míriam Urbano Mendaña (eds.) 2015. *AIETI7. Nuevos horizontes en los Estudios de Traducción e Interpretación*. Ginebra: Tradulex, pp. 247-254. Versión electrónica: <<http://www.tradulex.com/varia/AIETI7-proc.pdf>>

BIONOTAS / BIONOTES

PILAR CID-LEAL. Es doctora en Ciencias de la Comunicación, licenciada en Historia y graduada en Biblioteconomía y Documentación. Profesora Titular de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), donde empezó a trabajar en 1990, ha impartido numerosas materias en diversas titulaciones y facultades. Como investigadora, desde 1990 ha participado en doce proyectos de I+D financiados. Publica regularmente trabajos sobre Documentación, Traducción e Innovación docente. Es miembro del grupo Tradumàtica y codirectora de la revista digital *Tradumàtica*, especializada en tecnologías de la traducción. Sus líneas de investigación actuales son la Documentación aplicada a la Traducción y la Documentación general.

PILAR CID-LEAL has a PhD in Communication Science, a BA in History and a BA in Library and Information Science. She is a Senior Lecturer at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), where she started working in 1990. She has taught courses in various degrees. Since 1990 he has participated in twelve subsidized R&D projects. She regularly publishes works on Information Science,

Translation and Teaching Innovation. She is a member of the Tradumàtica Group and the co-director of the digital journal *Tradumàtica*, specialized in translation technologies. Her current research lines are Information Science applied to translation and Library and Information Science.

MARÍA-CARMEN ESPÍN-GARCÍA es profesora de chino y traducción de chino en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Entre 2003 y 2014 ha sido profesora de español, inglés y francés en la Universidad Normal de Hebei (UNH). Entre 2008 y 2014 ha sido directora del Centro de Formación de Español del Instituto para el Intercambio Internacional de Cultura de la UNH. Es doctora en Teoría de la Traducción y Filología China. Ha traducido autores chinos contemporáneos. Sus principales líneas de investigación son la didáctica de la traducción, la didáctica del chino como lengua extranjera, la adquisición de la lectura en chino y las tecnologías de la traducción. Es miembro de CERAO (Centre d'Estudis i Recerca sobre Àsia Oriental) y del grupo de investigación Tradumàtica.

MARIA CARMEN ESPIN-GARCIA is a Lecturer of Chinese Language and Chinese Translation at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Prior to this, she was a Lecturer of Spanish, English and French at Hebei Normal University (2003-2014) and from 2008 she was the Director of the Spanish Training Centre of the Institute of International Culture Exchange of the Hebei Normal University. She has a PhD in Theory of Translation and in Chinese Philology. She has translated contemporary Chinese authors. Her main research interests are translation teaching methodology, Chinese as a foreign language and Chinese reading acquisition and translation technologies. She is a member of CERAO (Centre d'Estudis i Recerca sobre Àsia Oriental) and the Tradumàtica Research Group.

MARISA PRESAS es profesora titular de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Imparte docencia de traducción alemán-español y metodología de la investigación. Es miembro del Grupo de Investigación PETRA (Especialización y Medio Ambiente en Traducción), miembro de la red TREC (Translation, Research, Empiricism, Cognition) y miembro del Grupo Tradumàtica. Ha publicado artículos en *Target*, *The Interpreter and Translator Trainer* y otras revistas, así como capítulos de libros en Peter Lang, Frank & Timme, Bloomsbury y Wiley. Su investigación se centra principalmente en la didáctica de la traducción y las tecnologías de la traducción.

MARISA PRESAS is Senior Lecturer at Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Her teaching areas are German-Spanish Translation and Research Methodology.

She is a member of the PETRA Research Group (Expertise and Environment in Translation, Spanish acronym), a member of the TREC network (Translation, Research, Empiricism, Cognition) and a member of the Tradumàtica Group. She has published articles in *Target*, *The Interpreter and Translator Trainer* and other journals, and book chapters in Peter Lang, Frank & Timme, Bloomsbury, and Wiley. Her research focuses mainly on translation teaching methodology and translation technologies.

Recibido / Received: 20/06/2018
Aceptado / Accepted: 24/07/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.8>

Para citar este artículo / To cite this article:
Martinez, Patrick. (2019) "La traducción-vigilancia." In: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters*. MonTI 11, pp. 215-241.

LA TRADUCCIÓN-VIGILANCIA

Patrick Martinez
patrick.martinez@ua.es
Universidad de Alicante

Resumen

El mercado de traducción y la traducción como actividad profesional evolucionan de forma constante. Aparecen nuevas solicitudes de servicios en el mercado que van más allá la traducción de un documento de una lengua a otra. Surge la necesidad de la vigilancia multilingüe: el seguimiento de información multilingüe y multisoporte encargado por empresas u organismos públicos con el fin de obtener datos en la lengua de destino para una toma de decisión óptima. El traductor se transforma en el actor principal de un proceso que implica el desarrollo de estrategias de búsqueda, la vigilancia informativa estratégica y la traducción adaptada y selectiva de contenidos para favorecer la toma de decisión del destinatario final.

Abstract

"Translation monitoring"

The translation market and translation as a professional activity are in constant evolution. New requests appear in the market, that go beyond the standard translation service from one language to another. Translators are requested by companies or public organisations to perform multilingual information monitoring, in order to obtain data or information in the target language. The translator becomes the main actor in a process involving the development of search strategies, strategic multilingual monitoring and the adapted and selective translation of information with the clear aim of facilitating the decision making of the final customer.

Palabras clave: Traducción. Vigilancia. Multilingüismo. Inteligencia económica.

Keywords: Translation. Monitoring. Multilingualism. Strategy. Business intelligence.

Introducción

La traducción es una de las actividades profesionales que evolucionan más rápido en el marco de las profesiones de la comunicación. Esto se puede ver no solamente en las estrategias de traducción y los campos de especialización, sino también en las modalidades de traducción y contextos de comunicación. De este modo, además de la clara evolución de la actividad de traducción en sí, también se amplía el ámbito de actuación del traductor, el abanico de servicios que puede prestar a sus clientes. En este sentido, ha aparecido en los últimos años en el mercado profesional de la traducción un tipo de encargo en el que el traductor tiene que ir más allá de la 'simple' transmisión entre una lengua o cultura, y otra. Se plantea al traductor un tipo de encargo que no se centra en la necesidad de traducción de un texto concreto sino en la necesidad de acceder a una información multilingüe, multicultural y multisoprote a la cual sólo se puede llegar gracias a la traducción y, por ende, al traductor.

Una multinacional con sede en España, para la cual habíamos prestado servicios de traducción en repetidas ocasiones en el marco de nuestra actividad profesional como agencia de traducción, solicitó nuestros servicios porque le interesaba saber todo lo que se decía sobre un competidor suyo en el extranjero. El encargo del cliente difería profundamente de los que habíamos tratado hasta la fecha. En este caso concreto el cliente no nos facilitó un texto para su traducción, sino que nos planteó una solicitud precisa de información no puntual, más bien un seguimiento informativo. El cliente, sin realmente conocer el tipo de servicio que nos pidió, quería que realizáramos una vigilancia informativa multilingüe acerca de un competidor suyo en Francia. El problema de nuestro cliente residía en el hecho de que no sabía cómo o dónde buscar y monitorizar información, y tanto el idioma como el contexto sociocultural constituían obstáculos infranqueables para él. Nuestra tarea en este encargo de traducción un tanto peculiar consistió en 'vigilar' al competidor francés de nuestro cliente, realizar un seguimiento informativo, mantenernos alerta acerca de los datos que pudieran aparecer, encontrar aquella información relevante y adecuada al contenido del encargo, todo ello en soportes emitidos en lengua extranjera, para finalmente entregar al cliente información útil en su idioma. Difería

tanto el encargo planteado de un encargo convencional de traducción, como también difería el producto final solicitado: no nos solicitaba, evidentemente, una traducción en sí, sino información traducida en su lengua después de haberla filtrado y analizado. Por otro lado, se nos indicó el objetivo claro de la información que íbamos a facilitar: la toma de decisión, la interacción con el entorno de la empresa. El informe que entregamos constituyó una pieza clave para la orientación de la estrategia de la empresa de nuestro cliente. Nos dimos cuenta de que nuestra labor, la actividad de traducción, cambiaba radicalmente. Ya no nos encontrábamos en un esquema de traducción convencional con la recepción de un texto (en el formato que sea) en una determinada lengua para que lo tradujésemos en la lengua que nos indicara el cliente, sino que tuvimos que realizar una tarea de reflexión acerca de las necesidades informativas del cliente, encontrar aquellas fuentes de información que fueran pertinentes e incluso determinar las lenguas y área geográfica en las que teníamos que realizar la búsqueda¹.

Hoy en día, el desarrollo de Internet y la imparable globalización han provocado un cambio de relación con la información. Esta se ha transformado en materia prima de alto valor tanto para empresas como organismos públicos ya que el acceso a la misma, su control, gestión, análisis e interpretación pueden constituir una gran ventaja competitiva para el que la posea. El problema no es la falta de información sino más bien lo contrario, la auténtica avalancha que ha provocado el aumento de velocidad de transferencia de datos y la generalización del uso de Internet tanto a nivel profesional como personal. Para ilustrar la ingente cantidad de datos generados podríamos fijarnos en lo que ocurre cada minuto en Internet: se publican 571 páginas webs, se mandan más de 156 millones de emails, los usuarios publican más de 400 horas de video en Youtube, el comercio en línea genera más de 270.000 dólares (Moreno 2018). En definitiva, en Internet podemos encontrar prácticamente todo lo que queremos saber sobre cualquier cosa, si sabemos buscar de forma adecuada y eficiente. La paradoja estriba en el hecho de que cuanto más información es generada y cuanto más rápida es la velocidad de circulación de la misma, más difícil es encontrar aquel dato, aquella información que realmente necesitamos y que podría transformarse en un alto valor añadido.

Por lo tanto, es necesario hallar dicha información, tratarla y analizarla. En este sentido, la 'vigilancia' desempeña un papel fundamental. La vigilancia es la actividad de seguimiento informativo continuo sobre una temática concreta

1. En este caso, el competidor de nuestro cliente tenía actividades en el territorio francés pero también en Bélgica y otros países europeos.

con el fin de encontrar información pertinente y relevante. La vigilancia viene a suplir el sentimiento de incapacidad de 'estar al día' y constituye, sin lugar a dudas, el motor de la Inteligencia Competitiva (Martinez 2012). La relación entre la vigilancia y la traducción se empieza a vislumbrar cuando la información a la que han de tener acceso hoy en día tanto empresas como organismos públicos no está emitida en una sola lengua, una sola cultura, sino que tiende a ser cada vez más multilingüe, multisoporte y multicultural. En este contexto de manejo de la información no solamente la traducción como actividad sino también el traductor tienen un lugar central. El traductor se convierte, por ende, en un profesional que desarrollará una nueva actividad: la traducción-vigilancia. Así, esta constituye, sin lugar a dudas, una nueva salida profesional para los traductores. Como decíamos al inicio de esta introducción, la traducción como actividad evoluciona de forma extremadamente rápida, de acuerdo con las necesidades del mercado. No se traduce hoy de la misma manera que se hacía hace tan sólo cinco años. La traducción-vigilancia es justamente el resultado de una nueva necesidad del mercado global en el que las empresas u organismos públicos necesitan vigilar un determinado aspecto o adquirir una información concreta emitida en una lengua y cultura que desconocen. El mercado de la traducción es un mercado que goza de plena salud que siguió creciendo incluso durante los años de crisis económica y financiera. En el año 2017 el mercado supuso un volumen de negocios de más de 43 mil millones de dólares con un crecimiento estimado de más del 6% (Varios autores s/d).

El objeto de este artículo es tratar de definir la traducción-vigilancia como nueva modalidad de traducción y servicio que pueden prestar los traductores profesionales constituyendo sin lugar a dudas un nuevo nicho de mercado. Nuestro objetivo principal consiste en dar los primeros pasos hacia la caracterización de la traducción-vigilancia. En un primer apartado explicaremos qué es la vigilancia y sus implicaciones antes de, en un segundo capítulo, presentar las principales aportaciones existentes en lo referente a la relación entre traducción y vigilancia. Pensamos que las competencias del traductor son compatibles con la prestación de un servicio de traducción-vigilancia. No pretendemos afirmar que el traductor, con su formación en traducción, puede realizar una vigilancia multilingüe, sino que las competencias y aptitudes adquiridas durante su formación universitaria podrían constituir, bajo nuestro punto de vista, el sustrato idóneo para implantar una formación *ad hoc* en traducción-vigilancia. Por este motivo, en el último apartado presentaremos nuestra propuesta de formación, combinando las subcompetencias (PACTE 2011) adquiridas por los estudiantes de traducción en el Grado y las competencias concretas de la vigilancia estratégica.

1. La vigilancia

La vigilancia consiste en una actividad de seguimiento informativo para detectar tanto amenazas como oportunidades en un determinado sector o ámbito de especialización con el fin de facilitar al cliente o destinatario final una información transformada en conocimiento útil, que este podrá utilizar en la toma de decisión. El papel del vigilante consiste en tratar de limitar el riesgo al facilitar informaciones con un alto valor añadido. La información se transforma en la pieza central del trabajo de vigilancia, la materia prima fundamental que el vigilante tendrá que encontrar, filtrar y tratar.

La vigilancia es a menudo considerada como fundamental en el proceso de definición de la estrategia de una empresa u organización. Su papel es identificar y procesar datos o informaciones útiles que permitirán al destinatario final definir su estrategia y tomar decisiones con conocimiento de causa.

La vigilancia informativa es una actividad humana antigua cuyas referencias más importantes provienen de la aplicación a la esfera civil de prácticas y técnicas empleadas por los servicios de inteligencia. A la hora de emprender una actividad, ya sea empresarial, organizacional o relacional, la necesidad de informarse, de vigilar el entorno y a los competidores, ya sean amigos o enemigos, de compararse con los demás y conocer las tendencias del mercado, es una constante en la historia. La humanidad ha producido en los últimos veinte años más información que en 2000 años de historia y este volumen de información aumenta de forma exponencial cada año. La calidad del filtro es, pues, fundamental.

Este dato, en el que destaca la importancia de una buena criba de la información, es el origen de la necesidad que tienen las empresas de establecer un proceso avanzado y perfeccionado de búsqueda, tratamiento y difusión de informaciones. Desde esta perspectiva, la vigilancia consiste en dar la buena información a la persona correcta en el momento adecuado para tomar la mejor decisión. La gran cantidad de información almacenada en las megabases de datos en todo el planeta permite deducir que hace falta una verdadera metodología para el tratamiento y análisis de la información a causa de la verdadera *infoxicación* de la que sufrimos. El secreto reside en tratar de luchar contra lo que dice el conocido adagio francés “trop d’info, tue l’info”².

Numerosos autores y teóricos del campo de la vigilancia proponen, desde su observación de la práctica, dividir la vigilancia en vigilancias más específicas. Estas difieren entre sí esencialmente por el tipo de información manipulada

2. Demasiada información mata la información (traducción propia).

y los medios puestos en práctica para obtenerla. El método empleado o el proceso involucrado en cada una de estas vigilancias es básicamente idéntico. La principal diferencia consiste en tener en cuenta la heterogeneidad de la información tanto en lo relativo a su formato como a su naturaleza, para adaptar las herramientas utilizadas en la búsqueda, tratamiento y difusión de la misma. A continuación, indicamos una lista de tipos de vigilancia. Esta lista no pretende ser exhaustiva puesto que existen tantos tipos de vigilancia como sectores de actividad y finalidades del cliente:

- La vigilancia científica hace referencia únicamente a los productos y procesos científicos, es decir los artículos publicados en revistas, las tesis, los diferentes informes de investigación, etc.
- La vigilancia tecnológica se basa en la identificación de las evoluciones de las técnicas y tecnologías utilizadas, susceptibles de ser utilizadas por la competencia.
- La vigilancia jurídica y reglamentaria consiste en un seguimiento de las evoluciones de los textos legales como normas y reglamentos que pueden tener una influencia en la oferta de un producto o incluso en la implantación de una empresa en un determinado sector, región, país, organización, etc. Por ejemplo, una multinacional del sector del automóvil que ha sabido anticipar la aprobación de una nueva ley de subvenciones sobre energías renovables podrá lanzar la producción de una nueva línea de vehículos que empleen dicha tecnología.
- La vigilancia comercial se basa en las necesidades de los clientes y los productos lanzados en el mercado. Las necesidades pueden consistir en una solicitud explícita o más tácita. La vigilancia llevada a cabo, por ejemplo, por una entidad bancaria le permite identificar en su clientela una parte importante de clientes que donaban dinero a asociaciones caritativas. El resultado del informe de vigilancia podría permitir a la entidad tomar la decisión de ofrecer a dichos clientes fondos de inversión éticos, con un interés tanto social como económico.
- La vigilancia sociocultural se basa en los comportamientos sociales y factores culturales de los diversos grupos de consumidores de un mercado determinado.
- La vigilancia de imagen (o reputación): se centrará en la percepción desde el exterior de la imagen de una empresa u organización.
- La vigilancia mediática: se refiere al seguimiento de la información publicada en los medios de comunicación.
- La vigilancia sanitaria: tiene un carácter fundamentalmente anticipativo, con la monitorización de nuevos fármacos o focos de enfermedades.

- La vigilancia de la competencia es sin duda la más practicada, permite comprender la situación actual y la política de los competidores a través del análisis de su situación financiera, los nuevos productos lanzados en el mercado, su investigación en materia de innovación, etc.

Cabe destacar que los distintos tipos de vigilancia pueden estar, y lo están de hecho en la mayoría de los casos, interconectados. De este modo, la vigilancia de la competencia puede incluir una vigilancia tecnológica y estratégica, y así sucesivamente. No existe una separación clara entre los diferentes tipos de vigilancia. Una misma información puede tener un carácter crítico en diversos sectores de vigilancia. Así pues, es necesario que la vigilancia consista en una actividad global. Debe situarse en la intersección entre las diferentes actividades de la empresa para que la información sea explotable en todos los niveles de decisión. No obstante, a nivel procesual, la vigilancia no se lanza de forma multisectorial, es decir que, si bien el proceso de una vigilancia comercial puede llegar a adentrarse en la vigilancia tecnológica, la organización o empresa tiene que tomar una decisión inicial en la definición del proyecto de vigilancia.

Entendemos por vigilancia estratégica toda vigilancia cuyo objetivo final sea la toma de decisión por parte del cliente. El proceso de vigilancia en estos casos generará un producto cuya finalidad será impulsar una decisión tomada a partir del conocimiento útil aportado por el vigilante. El producto fruto de la vigilancia tendrá un carácter estratégico en la medida en que esta tenga una importancia o influencia en la toma de decisión del decisor. Podríamos decir que la gran mayoría (por no decir todas) de las vigilancias están orientadas hacia la toma de decisión, hacia un objetivo claramente estratégico puesto que el producto de la misma siempre será utilizado, en mayor o menor medida, para tomar una decisión, para inclinar la balanza hacia un lado u otro.

Dado que la actividad empresarial sobrepasa a menudo las fronteras, la información que necesitan las empresas es cada vez más multilingüe, multicultural y multisoporte. La limitación de las herramientas de traducción automática y, sobre todo, su incapacidad para ‘pensar’ o establecer una estrategia de configuración de parámetros de búsqueda y seguimiento informativo multilingüe, hace necesaria la intervención del traductor profesional. La actividad profesional de la traducción-vigilancia es una realidad en el mercado profesional. Son muchas las organizaciones que ya confían en traductores profesionales que han centrado su actividad en la vigilancia multilingüe. Si bien partimos de una observación en la práctica de una realidad nueva, en el apartado siguiente nos centraremos en analizar las principales aportaciones teóricas sobre la relación entre la traducción y la vigilancia.

2. Traducción y vigilancia, estado de la cuestión

El desarrollo cada vez más rápido e importante de las comunicaciones a través de Internet, la multiplicación de los canales de difusión utilizados por los medios de comunicación (ya sean escritos, orales o audiovisuales), la democratización de las herramientas informáticas y multimedia, así como el desarrollo de los medios técnicos, han transformado la información en una materia prima tanto para el sector privado como para el sector público.

El auge de las prácticas de vigilancia formalizada tanto en empresas como en instituciones públicas es un hecho. Vemos cada día ejemplos reales de uso exitoso de la información que nos permiten entender la importancia de obtener información que ofrezca pistas para la toma de decisiones. Si quisiésemos de alguna forma ilustrar la situación en la que se encuentran nuestras sociedades podríamos decir que la 'aldea global' ha incorporado en su seno una gigantesca Torre de Babel que no deja de crecer gracias al desarrollo exponencial de los canales de comunicación. De este modo, la vigilancia del entorno internacional adquiere un lugar preferente en la estrategia de las empresas. La información adquirida y transformada en conocimiento útil constituye una ventaja competitiva que permite facilitar la toma de decisiones. En este sentido, la vigilancia pasa a ser una herramienta fundamental de apoyo a la toma de decisión y adquiere un carácter multilingüe y estratégico.

Podríamos afirmar que el contexto de la globalización de las economías y de las relaciones gracias, principalmente a Internet, está otorgando un papel central a los expertos en comunicación multilingüe, capaces de facilitar la comunicación entre sujetos con culturas y lenguas diferentes (Guidère 2008). La profesión de traductor está en constante evolución debido a la diversificación de los mercados y las posibilidades ofrecidas a través de las nuevas tecnologías y 'autopistas de la información'. La emergencia y, en cierta medida, el uso masivo de nuevas herramientas informáticas tanto de traducción como de tratamiento de texto favorecieron el nacimiento de nuevas ramas o modalidades de traducción (Hurtado 2001), como la localización o la traducción audiovisual, que suscitaron y suscitan cambios profundos tanto en el proceso como en el producto de la tarea traductora.

Hasta donde sabemos, no se ha llevado a cabo hasta la fecha ninguna reflexión en el ámbito hispanohablante (ya sea en España o en países latinoamericanos) acerca de la relación entre traducción y vigilancia estratégica. Por ello, hemos creído oportuno bautizar esta nueva disciplina, inspirándonos de la nomenclatura empleada por Guidère (2008: 118), que combina vigilancia y traducción, conjugando las aptitudes del traductor y las de un experto en

vigilancia con todo lo que ello implica acerca de las competencias documentales, de búsqueda, tratamiento y análisis, como *traducción-vigilancia*.

El breve estado de la cuestión que planteamos a continuación pretende ser una visión de conjunto de las aportaciones de los principales autores que han reflexionado sobre la relación entre la vigilancia en sus distintas vertientes y la traducción. El enfoque de esta vista de conjunto de lo que se ha dicho sobre traducción-vigilancia es fundamentalmente práctico y no meramente teórico puesto que los autores presentados son también traductores profesionales. La única bibliografía existente en lo referente a la relación entre vigilancia y traducción la constituyen, por un lado, dos artículos publicados en el año 2007 en la revista *Traduire* y por otro lado las actas de un coloquio que tuvo lugar en 2008 en la Escuela de Traducción e Interpretación de Ginebra. Bajo nuestro punto de vista, los dos autores más representativos en materia de reflexión teórica en el ámbito de la relación entre la traducción y la vigilancia son Guidère (2008) y Gouadec (2009).

2.1 La vigilancia multilingüe - Mathieu Guidère (2008)

Mathieu Guidère es uno de los primeros y pocos autores en haber abordado la cuestión de la emergencia de una nueva modalidad de traducción reflejada en la tarea de vigilancia estratégica. El profesor Guidère es conocido por sus numerosos trabajos relacionados con el análisis del discurso publicitario y político, así como de aspectos socioculturales referidos a grupos terroristas islamistas en Iraq y otros países árabes. Entre los años 2003 y 2007, en su calidad de director del Laboratorio de análisis estratégico y de vigilancia tecnológica (LAISVT por sus siglas en francés) puso en práctica la vigilancia (multilingüe) en un proyecto internacional de vigilancia cuyo objetivo era realizar un seguimiento de los grupos radicales fundamentalistas islámicos, principalmente en las zonas de Oriente Próximo. En su artículo “La veille multilingue: défense et illustration de la traduction stratégique” (Guidère 2008), el autor observa las profundas y constantes evoluciones que experimenta la práctica de la traducción y plantea el aspecto estratégico en el que se enmarca la labor del traductor. En efecto, señala que la traducción es la manera más simple y eficaz de promover la diversidad lingüística y cultural. El traductor, en un contexto de globalización y de intercambios de información en lengua extranjera, se transforma gracias a su papel de mediador intercultural en vigilante multilingüe.

En cuanto a la nomenclatura, Guidère (2007: 47) se refiere a la terminología anglófona y subraya que la actividad de vigilancia en francés tiene un carácter humano y no tan orientado hacia la automatización o la mecanización como en inglés con la utilización de términos como *monitoring*, *scanning*,

screening. Para Guidère, la Inteligencia Competitiva (o inteligencia económica según la traducción literal del francés) se refiere a actividades de espionaje industrial o vigilancia competitiva, haciendo una amalgama y mezclando los conceptos de Inteligencia Competitiva y vigilancia que, como ya hemos explicado en el apartado anterior, poco tienen que ver el uno con el otro a pesar de estar interconectados.

Para el autor, el objetivo de la vigilancia multilingüe es “préparer et étayer constamment la prise de décisions, c’est à dire d’aider les décideurs politiques et économiques à faire les bons choix ou à appuyer les choix stratégiques qu’ils font” Guidère (2008: 18). El aspecto estratégico de la traducción-vigilancia está fundamentalmente ligado a la toma de decisión, al objetivo del producto entregado por el traductor al iniciador de la solicitud de vigilancia. Guidère (2008: 22) distingue cinco etapas distintas en el proceso de traducción-vigilancia: el diagnóstico, la recogida de información, el análisis y finalmente la síntesis de la misma antes de la fase de difusión.

2.2 *El traductor-vigilante en el marco de las nuevas profesiones de la traducción - Gouadec (2009)*

Gouadec (2009), en su descripción de las distintas modalidades existentes en torno a la profesión de traductor, dentro del apartado dedicado a los oficios de la traducción, menciona aquellas ramas de la traducción que denomina “Traducteur à double compétence”. Es decir, traductores cuyas competencias se alían a otras para realizar un trabajo determinado. Entre dichas profesiones encontramos, según Gouadec, el ‘traductor de vigilancia’. Se trata aquí de:

Un traducteur chargé de repérer les informations se rapportant à un ou plusieurs sujets particuliers et à les reformuler / synthétiser / réorganiser / résumer en les traduisant Dans la langue des demandeurs d’information. Il cumule donc les fonctions de chercheur et de traducteur. La veille en question peut être stratégique, commerciale, technologique ou autre. Elle doit permettre au demandeur de trouver les informations utiles et d’en tirer parti le plus rapidement possible (Gouadec 2009: 61).

Gouadec explica, sin entrar en detalle, que el traductor utiliza motores de búsqueda estándar pero también motores de búsqueda dedicados, generalmente diseñados para dar respuesta a una necesidad de información expresada por un cliente determinado. Por otro lado, Gouadec indica que el traductor, dependiendo del volumen de traducción, puede utilizar como herramienta un programa de traducción automática para tratar toda la información. En cuanto al producto, Gouadec plantea que el traductor-vigilante produce fichas de los documentos o webs localizados, resúmenes analíticos y dossiers cada vez más

completos, traduciendo solamente lo estrictamente necesario y presentando la información útil de la forma más clara y simple posible.

Según Gouadec, nos encontramos frente a una auténtica redefinición del traductor ya que este debe ser capaz de asumir una multitud de funciones y ser tanto un documentalista, buscador de información, técnico, terminólogo, fraseólogo, traductor, adaptador, relector, revisor, etc. El autor presenta una larga lista de las muchas y variadas funciones que puede adoptar un traductor cuyo papel renovado es claramente polifacético y multidisciplinar en el marco de la comunicación multilingüe:

Si elle demeure le moyen privilégié de la communication internationale multilingue, la traduction doit être replacée, aujourd'hui, au centre d'une galaxie. En effet, autour de la traduction se sont développés des métiers qu'il est convenu d'appeler les métiers de la traduction [...]. Que l'on considère ces métiers comme des extensions de la traduction ou qu'on les voie comme de nouveaux métiers, l'important est de savoir qu'ils se développent rapidement et qu'ils tirent de plus en plus les traducteurs vers des activités, des responsabilités, et des compétences d'ingénieur en communication multilingue multimédia (Gouadec 2009: 62).

De este modo, Gouadec identifica la necesidad de situar la traducción y al traductor en un nuevo marco profesional en el que este tiene que adaptarse a las necesidades tanto de mercados como de clientes y desarrollar nuevos perfiles que quizás se alejen de las definiciones tradicionales de traductor. En su *Guide des métiers de la traduction-localisation et de la communication multilingue et multimédia* Gouadec (2009) plantea la relación entre traducción y vigilancia, pero asimila dicha actividad a la de terminología, otorgando al traductor-vigilante las mismas competencias que las del terminólogo:

En toute logique, le terminologue est un "veilleur". Il l'est doublement, il assure d'abord tout naturellement une veille terminologique permanente au sens où il repère, recense, intègre et traite les nouveaux termes qui apparaissent dans son horizon professionnel et dans les domaines d'activité des commanditaires de son travail. Mais il est également chargé d'assurer la veille technologique ou commerciale ou stratégique pour le compte de divers services ou clients commanditaires. [...] Le terminologue est le veilleur idéal parce qu'il est un véritable spécialiste de la documentation, d'une part (il est par nature un fureteur efficace et ses stratégies de recherche d'informations sont, en principe, d'une efficacité redoutable) et parce qu'il maîtrise des langues étrangères, d'autre part (Gouadec 2009: 32).

En lo referente a la traducción-vigilancia propiamente dicha, el autor define de la manera siguiente las tareas y el cometido del traductor-vigilante:

Les traducteurs de veille représentent une catégorie particulière de traducteurs qui traquent l'information commerciale, stratégique, technologique ou autre,

souhaitée par leurs clients. Ils recherchent les sources d'information (sur le web), sélectionnent l'information pertinente, la traduisent, la remettent en forme et la rediffusent généralement par voie de lettre d'information ou via un intranet ou extranet protégé (Gouadec 2009: 68).

2.3. *La traducción-vigilancia, una nueva salida profesional para los traductores*

Gracias a la emergencia y desarrollo cada vez más rápido de las ciencias de la información, la función comunicativa de la traducción cobra una importancia innegable. En dicho contexto, la traducción no constituye una función como cualquier otra de la comunicación interlingüística y el traductor ya no representa un mero enlace entre el emisor y el receptor, entre dos textos. Más allá del soporte textual, la traducción se sitúa en un contexto de mediación lingüística, pero a su vez cultural y social. Guidère (2008: 16) plantea que la traducción se transforma en comunicación multilingüe por constituir una mediación con valor social que se desarrolla a través de un proceso en tres etapas: la identificación del destinatario, la definición del lenguaje específico y el establecimiento de una relación basada en los conocimientos comunes. La labor del traductor en este contexto va más allá de sus tareas «tradicionales», se transforma en actor estratégico debido a las decisiones que tiene que tomar, con el fin de identificar adecuadamente el tipo de comunicación para optimizar el proceso de comunicación multilingüe.

La traducción-vigilancia, entendida como una actividad de seguimiento informativo en dos o más idiomas sobre una temática definida por el iniciador del encargo, es una actividad relativamente reciente debido a la juventud de la disciplina más amplia en la que se engloba, la Inteligencia Competitiva (Martínez 2012). La aplicación de un sistema de vigilancia formalizada en el seno de una estrategia empresarial o estatal (en este caso dejando de lado las prácticas de los servicios de inteligencia que no son objeto del presente estudio) es relativamente reciente, más aún si nos situamos en el contexto español. Asimismo, al igual que hemos encontrado poca bibliografía en español en lo referente al campo general de la vigilancia estratégica e Inteligencia Competitiva (la mayoría de la bibliografía acerca de estas dos disciplinas la hemos encontrado en lengua inglesa y francesa), la bibliografía en lo referido a las implicaciones de la vigilancia en materia de traducción es muy escasa. Tal y como planteábamos, el trabajo pionero que estableció una relación entre la vigilancia estratégica, la traducción y la traductología fue un artículo publicado en la revista *Traduire* en 2007 por el profesor Mathieu Guidère y, posteriormente, los artículos de las actas del coloquio que tuvo lugar el 28 y 29 de mayo de 2008, organizado por la Escuela de Traducción e Interpretación de Ginebra (ETI Suiza) y por el GRETI (Grupo

de Investigación en Traducción e Interpretación) cuyo objetivo fue el estudio de la relación entre la traducción y la vigilancia estratégica en el marco actual de globalización de la economía y generalización de las herramientas de comunicación en todas las lenguas. Por otro lado, cabe mencionar la obra del profesor Gouadec del año 2009 *Guide des métiers de la traduction* en la que menciona la actividad de traducción-vigilancia como una de las nuevas profesiones de la traducción surgidas a raíz de las necesidades de información de las empresas y en la que el traductor es un actor cuyas competencias son las más adecuadas para realizar dicha labor.

Podríamos decir que el coloquio que tuvo lugar en Suiza en el año 2008 fue precursor en materia de vigilancia multilingüe (traducción literal de la terminología empleada por la mayoría de los autores que hemos analizado) y que el estudio sobre el fenómeno se encuentra en ciernes puesto que carece de un marco teórico al no haberse llevado a cabo hasta la fecha investigaciones de envergadura que permitan corroborar o refutar posibles hipótesis acerca de las orientaciones de esta nueva salida para los traductores profesionales.

El nexo de unión o el punto común de la gran mayoría de los autores cuyas reflexiones hemos mencionado es el lado eminentemente práctico de sus planteamientos. En efecto, todos los autores, además de ser en algunos casos docentes de la traducción, son profesionales que ponen en práctica en su día a día la traducción-vigilancia. De este modo, podemos afirmar que la reflexión realizada acerca de esta disciplina, esta nueva rama de la traducción, se basa en la observación del fenómeno.

Consideramos que Guidère es uno de los autores que hace más hincapié en el aspecto teórico de la disciplina ya que realiza una reflexión acerca de las implicaciones de la vigilancia para el traductor y la profesión de la traducción. Para él, el traductor adquiere un papel estratégico ya que su intervención es fundamental para la realización de la vigilancia gracias a sus competencias tanto lingüísticas, culturales como analíticas. No obstante, Guidère realiza una amalgama entre Inteligencia Competitiva y espionaje, distinguiéndolos de la vigilancia cuando en realidad, son realidades imbricadas. En efecto, la Inteligencia Competitiva y la vigilancia nada tienen que ver con el espionaje industrial ya que se realizan partiendo de información blanca o abierta y no negra o ilegal. Por otro lado, consideramos que la vigilancia forma parte de la Inteligencia Competitiva, disciplina madre que de alguna forma la engloba. De este modo, no se puede confundir Inteligencia Competitiva con vigilancia. Los planteamientos presentados por Guidère nos parecen de sumo interés ya que de alguna manera el autor pone las primeras piedras de lo que podría ser un enfoque traductológico para la traducción-vigilancia.

Una de las últimas aportaciones en materia de vigilancia multilingüe es la que plantea Gouadec, aunque sea de forma muy breve, en uno de sus últimos libros *Les métiers de la traduction* (Gouadec 2009). La aportación de Gouadec nos parece muy interesante ya que confirma que la vigilancia se está transformando en uno de los nuevos campos en los que el traductor tiene un lugar fundamental. En cuanto a la metodología, el autor indica que el traductor traduce lo estrictamente necesario presentando una información clara, precisa y simple. Para Gouadec, el traductor es un actor multifunciones, motivo por el cual la vigilancia se transforma en una de las esferas de acción para éste. La secuencia metodológica presentada por Gouadec nos parece interesante a pesar de que, bajo nuestro punto de vista, carece de fundamento teórico o práctico ya que el autor no ilustra con ejemplos la metodología que presenta. Por otro lado, el autor asimila al traductor-vigilante con el terminólogo al considerar que las competencias necesarias para la realización de la vigilancia son las mismas que las que emplearía un terminólogo en el desempeño de sus labores. No consideramos que el traductor-vigilante pueda asimilarse con un terminólogo puesto que, si bien ambas actividades tienen un componente textual y conceptual, la traducción-vigilancia va mucho más allá de la terminología, sobre todo en el ámbito analítico. El traductor no solamente tiene que elegir de forma correcta las palabras clave de su búsqueda, sino que tiene que ser capaz de seleccionar, analizar, condensar y traducir la información hallada para ofrecer al cliente o destinatario del servicio de vigilancia un producto cuyo objetivo es favorecer la toma de decisión. Como menciona Gouadec, el traductor-vigilante se caracteriza por su faceta multidisciplinar, pero añadiremos también por su capacidad de trabajo en red. En efecto, el esquema de trabajo de la traducción-vigilancia implica una colaboración estrecha entre todos los actores del proceso con el fin de generar un producto de calidad que sirva su función primera: ser una herramienta para la toma de decisiones.

Al igual que ocurre en otras modalidades de traducción, pensamos que la traducción-vigilancia, una vez identificada como nueva disciplina, requiere una formación específica orientada hacia la adaptación y reorientación de aquellas aptitudes y subcompetencias adquiridas por los traductores en formación o traductores profesionales que siguen formándose. Como decíamos en la introducción, partimos de una constatación u observación de una realidad del mercado profesional en el que ha aparecido un nuevo tipo de demanda de servicios a la que el traductor puede aportar soluciones dado que la traducción automática no puede aportarlas al requerirse una profunda capacidad de reflexión y de análisis. Así las cosas, el perfil del traductor parece ser adecuado

para la prestación de un servicio de vigilancia multilingüe, no obstante, dada la novedad de esta disciplina, dicho perfil requiere, como es lógico, una formación específica que, bajo nuestro punto de vista, podría consistir en complementar la formación universitaria existente. Las conversaciones con actores y empresas del sector de la vigilancia (monolingüe, es decir realizada en una sola lengua) nos han indicado y demostrado que existe una necesidad de resolver el 'problema' multilingüe existente en la vigilancia y que las herramientas de traducción automática no son una solución viable, al menos en las etapas iniciales del proceso. Basándonos en la observación de nuestra propia experiencia profesional, así como en las características de las asignaturas existentes en el Grado de traducción e interpretación así como las competencias necesarias para la realización de la vigilancia estratégica (Varios autores 2007), presentamos a continuación nuestra propuesta provisional de formación en traducción-vigilancia.

3. Hacia una propuesta didáctica provisional

Tanto nuestra experiencia profesional como el breve estado de la cuestión llevado a cabo en el presente artículo sobre la relación entre la traducción y la vigilancia nos llevan a afirmar que parece existir una nueva salida profesional para los traductores. La vertiente multilingüe y multicultural de la vigilancia es una realidad en el mercado. El traductor y la traducción como actividad tienen un lugar central en el proceso de vigilancia multilingüe. Pensamos que el perfil del traductor podría adecuarse a la prestación del servicio de vigilancia siempre y cuando reciba una formación que le permita adquirir las competencias de vigilancia necesarias.

El proceso de traducción-vigilancia implica la manifestación de la mayoría de las subcompetencias de traducción establecidas por PACTE (2003). No obstante, dichas subcompetencias no son suficientes para la correcta realización de la vigilancia multilingüe puesto que están orientadas exclusivamente a la actividad traductora, sin tener en cuenta las necesidades de un cliente que no solicita la traducción de un documento de una lengua a otra sino la monitorización, selección y obtención de información emitida en una o varias lenguas desconocidas para él. En muchos casos, el cliente podría incluso no indicar las lenguas en las que está emitida la información o tampoco concretar qué información necesita realmente. Como consecuencia de ello, la tarea del traductor-vigilante no se limita a realizar un encargo encomendado sin más por un cliente (como es el caso en un encargo de traducción), sino que, en ocasiones, también tiene que orientar al cliente hacia el producto final que

necesita: qué información buscar, en qué zonas geográficas, qué elementos vigilar, etc. Una vez establecidos todos los parámetros del encargo de vigilancia, el traductor-vigilante tiene que producir un documento de llegada, un informe de vigilancia multilingüe, en la lengua del cliente basado en la información hallada, tratada, analizada y, sobre todo, traducida.

La observación del sector de la traducción y de nuestra propia experiencia profesional como traductor y gerente de agencia de traducción nos ha permitido llegar a la conclusión de que la formación recibida en el Grado de traducción no es suficiente para la realización de la vigilancia multilingüe. Existe una serie de carencias que podrían subsanarse con la implementación de una formación *ad hoc* en traducción-vigilancia que permitiera combinar la utilización y adaptación de los subcomponentes de la competencia traductora con las competencias necesarias para la realización de una vigilancia.

La necesidad de una formación en traducción-vigilancia se sustenta en el hecho de que parece existir una correlación entre las competencias necesarias para la práctica de la vigilancia multilingüe y el perfil del traductor. En efecto, si bien el traductor parece presentar una serie de competencias adecuadas para la realización de la vigilancia multilingüe, al no haber recibido ninguna formación en lo referente a la prestación de un servicio de ese tipo y que poco tiene que ver con un servicio de traducción *per se*, necesita recibir una formación específica que le permita adaptar ciertas capacidades ya adquiridas y adquirir otras que aún desconoce. Somos conscientes de que basamos nuestra propuesta en la mera observación de la práctica de una nueva realidad en el mercado profesional y que la puesta en práctica es la que permitiría corroborar o refutar nuestra hipótesis.

Dada la juventud de esta nueva modalidad o tipo de servicio de traducción, hasta la fecha, no se ha realizado ningún estudio que permita determinar un punto de partida de una posible formación en traducción-vigilancia. Si nos basamos en el análisis del plan de estudio y de las guías docentes del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, podríamos decir que las asignaturas que ofrecen más pistas acerca de la realización de una vigilancia multilingüe son las asignaturas de traducción técnico-científica y las de terminología I y II. Si bien es verdad que ambas asignaturas presentan elementos formativos que parecen sentar las bases de las aptitudes y competencias necesarias para dar los primeros pasos en una vigilancia informativa multilingüe, dichos elementos formativos están, como es lógico, exclusivamente orientados a la actividad traductora (englobando las distintas modalidades de traducción, así como las actividades que gravitan alrededor de la misma: redacción, revisión, localización, etc.). Uno de los aspectos en los que se basa la docencia de

las dos asignaturas mencionadas es la capacidad de los alumnos para documentarse, encontrar y generar bases de datos terminológicas, en el caso de la asignatura de terminología; y, en el caso de la traducción técnico-científica, de ser capaces de encontrar todos los recursos necesarios que puedan ayudarles para la realización de la traducción, resolver problemas terminológicos, de comprensión, de formato, etc. Encontramos justamente en lo que acabamos de mencionar uno de los motivos por los cuales el estudiante de traducción es el candidato idóneo para una formación en traducción-vigilancia puesto que ya ha adquirido una serie de aptitudes y competencias necesarias para la correcta realización de la vigilancia multilingüe, sin ser consciente de ello. No obstante, dado que poco tiene que ver la actividad de traducción en sí con la de traducción-vigilancia, existe una necesidad patente de adaptar dichas aptitudes, subcompetencias de traducción o de forma más general, aspectos formativos, a la realización de la traducción-vigilancia.

Dado que no existe en la actualidad ninguna formación oficial, universitaria, en materia de traducción-vigilancia, se podría diseñar una formación *ad hoc* bajo la forma de una asignatura de nivel Máster que se centrara exclusivamente en la traducción-vigilancia, combinando la adaptación de competencias ya adquiridas y la implantación de elementos formativos no adquiridos y que resultan necesarios. La elección del nivel Máster para la implantación de esta formación está motivada por el nivel de pericia traductológica adquirida por los estudiantes, una vez completados los estudios de Grado.

Nuestro planteamiento de estrategia didáctica para la formación en traducción-vigilancia parte desde la observación de la realidad profesional pero también del estudio de casos. Hemos dividido nuestro plan de formación en tres grandes bloques con el fin de que el discente pueda adentrarse en el proceso y entender sus engranajes. Nuestro objetivo es trasladar a la formación los distintos pasos del proceso. A continuación, detallamos los tres bloques que constituyen el contenido de la asignatura de traducción-vigilancia:

- 1) Introducción
- 2) Definición de las necesidades y comprensión del encargo
- 3) Búsqueda de fuentes y de información, y recogida de información
- 4) Análisis y tratamiento de la información, generación y difusión del informe

Contenidos de la asignatura:

Bloque 0 - Introducción



Introducción:

- Qué es la vigilancia.
- Qué es la Inteligencia Competitiva y su relación con la vigilancia.
- Modelos, fuentes y sistemas.
- Cadena de valor de la información.
- Presentación del ciclo de la vigilancia.
- Vigilancia y multilingüismo/multiculturalismo.
- Vinculación entre la traducción y la vigilancia multilingüe.
- Definición del proceso de vigilancia multilingüe (explicación del flujograma).

Bloque 1: Definición de las necesidades del encargo de vigilancia



Bloque 1.1 Exploración inicial: descubrimiento de temática, conceptos, agentes y palabras clave.

- Buscadores y metabuscadores (Google como herramienta profesional).
- Alternativas a metabuscadores.
- Definición y configuración de una ecuación de vigilancia.
- Definición y traducción de palabras clave.
- Ecuación de búsqueda, vigilancia y traducción: principales implicaciones.

Bloque 1.2 Configuración de las primeras vigilancias y alertas: puesta a prueba de palabras claves, descubrimiento de fuentes, recepción de primeras informaciones.

- Utilización de herramientas de: agentes inteligentes, rastreadores de noticias, RSS.
- Retroalimentación del proceso en los primeros pasos: búsquedas iniciales y hallazgos reorientan primeras búsquedas.

Bloque 2: Búsqueda de fuentes de información/búsqueda de información y recogida de información



Bloque 2.1 Definición de los distintos tipos de fuentes de información

- Fuentes generales
- Fuentes técnicas
- Fuentes secundarias
- Informadores
- Web invisible
- Criterios de determinación de la fiabilidad de las fuentes de información

Bloque 2.2 Asentamiento de la búsqueda de información: aplicación de las ecuaciones de búsqueda con recogida de información

- Detección de nuevos contenidos
- Recopilación/recogida de información y organización de la misma para posterior tratamiento.
- Uso de herramientas de vigilancia: recopiladores de información, hilos RSS
- Aplicación de la minería de datos a la vigilancia multilingüe.
- Gestión del conocimiento: uso de plataformas de gestión del conocimiento antes del tratamiento.
- Indexación de la información

Bloque 3: Análisis y tratamiento de la información, generación y difusión del informe de vigilancia multilingüe



Bloque 3.1 Traducción-vigilancia, instrumentalización de la traducción para la generación de conocimiento útil:

- Las distintas estrategias de traducción a la hora de generar el informe de vigilancia.
- La traducción selectiva.
- La traducción resumida.
- La traducción completa.

Bloque 3.2 Herramientas de tratamiento de la información: programas de minería de datos multilingüe.

- Bloque 3.3 Elaboración del informe de vigilancia multilingüe.
- Bloque 3.4 Métodos de difusión del producto final: diversos soportes para diversas necesidades informativas. Informe de vigilancia transmitido a través de:
 - Email, newsletter.
 - Blog.
 - Documento pdf con enlaces.
 - Notas de alerta..

Bloque 3.5 Aspectos deontológicos y éticos de la traducción-vigilancia.

A modo de conclusión

La multiplicación de las comunicaciones, el desarrollo exponencial de la cantidad de información publicada en internet, la velocidad vertiginosa de difusión de dicha información y la interacción cada vez más importante entre culturas y lenguas, constituyen factores que otorgan necesariamente un carácter multilingüe a la vigilancia. La relación entre la vigilancia y la traducción parece surgir de forma natural en el momento en el que un cliente solicita una vigilancia que tiene que versar sobre una determinada temática que requiera el acceso a una información multilingüe y multicultural. El traductor ya no se limita a traducir un texto de una lengua A a B, sino que tiene que producir en la lengua del cliente un documento que le permita obtener información sobre una temática concreta para la toma de decisión del destinatario final. Así pues, teniendo en cuenta el vacío teórico, la novedad de la disciplina y la ausencia de tratamiento en lengua española, decidimos denominar la actividad combinada de traducción y vigilancia ‘traducción-vigilancia’, siendo el actor principal de la misma el ‘traductor-vigilante’.

La traducción-vigilancia es una actividad novedosa dentro del campo de la traducción y representa una salida profesional emergente llena de posibilidades para los traductores tanto profesionales como en formación. Esta afirmación fue el motor de arranque de nuestra investigación, así como nuestra primera hipótesis de partida gracias a la constatación, fundamentada en la observación de nuestra propia experiencia profesional, de una realidad del mercado de la traducción que no parecía haber tenido tratamiento en el ámbito de la traductología moderna. La novedad de lo que hemos venido calificando como fenómeno, disciplina o modalidad, conllevaba una acuciante necesidad de caracterización, definición y puesta en perspectiva tanto para los traductores profesionales como para los traductólogos. Como conclusión de los diferentes apartados del presente artículo podríamos decir que:

1- La traducción-vigilancia constituye efectivamente una nueva salida profesional para el traductor. La traducción constituye un elemento central de la comunicación y de los intercambios de bienes y servicios en el seno del fenómeno de globalización galopante en el que se encuentran nuestras sociedades. No obstante, detectamos que el mercado ha generado un nuevo tipo de solicitud de servicios que no se centra en la mera solicitud de traducción de un texto redactado en una lengua A hacia otra lengua B, sino que aquí el cliente, ya sea particular, del sector privado o público, solicita una información a la que no tiene acceso al haber sido emitida en una cultura y lengua que desconoce. La traducción-vigilancia surge como la actividad de búsqueda y seguimiento

informativo en una o más lenguas extranjeras para la transformación de la información encontrada en conocimiento útil en la lengua del cliente para la toma de decisión.

2- La traducción-vigilancia otorga al traductor un nuevo papel en el seno de la comunicación multilingüe. Al parecer, el papel del traductor cambia a la hora de llevar a cabo un proyecto de traducción-vigilancia. Cuando el traductor tiene que realizar una traducción encargada por un cliente, no tiene poder de decisión sobre el documento que tiene que traducir y en muchos casos no sabe para qué va a servir su traducción. Podríamos decir que su tarea se limita a traducir de una lengua a otra un documento. La diferencia con la traducción-vigilancia reside en el hecho de que el encargo no es un documento que ha de ser traducido sino más bien una solicitud de información emitida en lengua extranjera. El traductor tiene que tomar decisiones en cuanto a la búsqueda, la selección de información, las estrategias de vigilancia, la periodicidad, etc. Además, debe decidir también qué fragmentos o textos completos tiene que traducir, qué tipo de traducción tiene que realizar (una traducción más literal o, por el contrario, más adaptada y libre), qué tipo de soporte puede consultar para recabar información (video, audio, texto, etc.) y, finalmente, de qué forma se lo va a transmitir al cliente. De cara al tratamiento de un encargo de traducción-vigilancia el traductor tendrá, como consecuencia, un nuevo papel si lo comparamos con el papel del traductor a la hora de prestar un servicio de traducción convencional. Aquí el traductor se transforma en un actor central y fundamental para la toma de decisión del destinatario del producto final.

3- Nuestra propuesta de modelo didáctico, basado en el cruce de competencias de traducción y de vigilancia podría constituir una base para el desarrollo de una formación en traducción-vigilancia. La traducción-vigilancia consiste en un seguimiento informativo en lenguas extranjeras, pero también en culturas diferentes. El traductor, con su formación y las competencias adquiridas durante los estudios de traducción, tiene muchas de las aptitudes necesarias para la realización de la vigilancia en varios idiomas. El modelo de formación que planteamos, basándonos en la praxis de esta nueva disciplina pero también las subcompetencias de traducción y las competencias de vigilancia, podría constituir una antesala para la formación de traductores en traducción-vigilancia.

La traducción-vigilancia plantea una redefinición de la relación entre el traductor y el cliente o destinatario final del producto entregado. Tal y como planteábamos anteriormente, la solicitud de vigilancia multilingüe consiste en una solicitud de información. El cliente no es un cliente que quiere una simple traducción, es decir un cliente que solicita a un traductor la traducción

de un documento escrito en lengua A para que este lo traduzca y produzca un documento en lengua B. Pensamos que este hecho es esencial en la caracterización de la disciplina, puesto que el encargo no lo constituye un texto en una determinada lengua sino más bien una necesidad informativa, más o menos precisa, sobre una temática concreta expresada en la lengua del cliente. A partir del momento de recepción del encargo el traductor tendrá, en primer lugar, que ser capaz de analizar la necesidad informativa del cliente y establecer exactamente sus necesidades en la o las lenguas de destino. De este modo, el cliente en muchas ocasiones puede solicitar una vigilancia multilingüe sobre, por ejemplo, un competidor en otro país, pero no especificará una limitación lingüística, dejando rienda suelta al traductor-vigilante para que valore la necesidad de ampliar el ámbito de vigilancia hacia otras lenguas o incluso otros campos y ámbitos. Si bien en el marco de un encargo de traducción el traductor puede no conocer o tratar directamente con el destinatario final del documento entregado, en el marco de la traducción-vigilancia dicho contacto es fundamental ya que de él dependerá la correcta comprensión y orientación de la estrategia de vigilancia multilingüe planteada. Por otro lado, en la mayoría de los casos, el producto de traducción-vigilancia tendrá un carácter confidencial al contener información con un alto valor añadido para su destinatario. En lo referente al producto de traducción-vigilancia hablamos de informe de vigilancia multilingüe. Dicho informe podrá haberse elaborado a través del uso de distintas estrategias de traducción: la traducción completa, selectiva o resumida. La traducción-vigilancia se concibe como un proceso cíclico en el que el traductor-vigilante tiene que acudir de forma regular al cliente para presentarle resultados que pueden reorientar todo el ciclo debido al hallazgo de una información relevante y que implique una nueva necesidad informativa.

Pensamos que la traducción-vigilancia constituye un campo de estudio con muchas posibilidades tanto para los traductólogos como para los traductores profesionales. Así las cosas, una de las vías futuras de investigación que se podría plantear es la de seguir avanzando hacia una caracterización del perfil del traductor-vigilante a través de un análisis más profundo del proceso y del producto. Pensamos que el producto de la traducción-vigilancia, entendido como un producto de traducción dinámico, podría analizarse de forma más profunda con el fin de definir estrategias concretas de traducción. Por otro lado, sería interesante analizar la toma de decisión del traductor en este último aspecto. Ello nos permitiría, tal vez, sistematizar la enseñanza de dichas estrategias. La utilización de programas de *eye tracking* nos permitiría analizar de forma concreta el proceso seguido por el traductor-vigilante a la hora

de seleccionar la información relevante y pertinente en el marco del encargo planteado por el cliente.

Finalmente, nos parece fundamental mencionar un aspecto que no hemos tratado en el presente artículo y que plantea un horizonte totalmente nuevo para el traductor: las implicaciones del traductor en la toma de decisión del cliente o lo que es lo mismo, los aspectos éticos y deontológicos ligados a la traducción-vigilancia. En efecto, la información se ha transformado en la materia prima del funcionamiento de nuestras sociedades, y en el mundo globalizado en el que vivimos, el traductor-vigilante pasa a ser un proveedor de información multilingüe con alto valor añadido. De este modo, podrían darse casos en los que la información aportada por el traductor, siempre hallada y tratada de forma legal, tuviera consecuencias poco éticas a la hora de su utilización por el destinatario final. Pensamos que la juventud de la disciplina implica un trabajo de reflexión acerca del papel del traductor en la comunicación multilingüe ya que este, tal y como hemos tratado de demostrar a lo largo de este artículo, está ocupando un lugar cada vez más preponderante en la sociedad de la información.

Referencias bibliográficas

- BAKER, Mona. (2006) *Translation and conflict*. Londres & Nueva York: Routledge.
- FRANJÍE, Lynne. (2008) "Les traducteurs et la veille média: méthodes et exemples." En: Gudière, Mathieu (ed.) 2008. *Traduction et Veille stratégique multilingüe*. París: Le Manuscrit, pp. 51-77.
- GOUADEC, Daniel. (2009) *Profession Traducteur*. París: La Maison du dictionnaire.
- GOUADEC, Daniel. (2009) *Guide des métiers de la traduction-localisation et de la communication multilingue et multimédia*. París: La maison du dictionnaire.
- GUIDÈRE, Mathieu. (2007) "Le traducteur-veilleur ou traduction et veille stratégique multilingüe." *Traduire* 215, pp. 44-62.
- GUIDÈRE, Mathieu. (2008) *Traduction et Veille stratégique multilingue* (coll.). París: Le Manuscrit.
- HURTADO, Amparo. (2011) *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- MARTINEZ, Patrick. (2012) *La traducción-vigilancia: aproximación a una nueva salida profesional para traductores*. Alicante: Universidad de Alicante. Tesis doctoral inédita.
- MORENO, Guadalupe. (2018) "¿Qué sucede en un minuto en Internet?" <<https://es.statista.com/grafico/13159/que-sucede-en-un-minuto-en-internet/>>
- PACTE. (2001) "La competencia traductora y su adquisición." *Quaderns. Revista de traducción* 6, pp. 39-45.

VARIOS AUTORES (ADBS). (2007) *Référentiel des métiers et des fonctions de l'information-documentation*. París: ADBS éditions. Versión electrónica: <<https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/12/files/2009/04/referentiel-metier-rm.pdf>>

VARIOS AUTORES (Common Sense Advisory). (s/d) "Página de inicio." <<http://www.commonsenseadvisory.com/>>

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

PATRICK MARTINEZ es licenciado en Traducción e Interpretación por la Universidad de Alicante (2001), posee un Máster en Relaciones Internacionales por la Universidad Complutense de Madrid (2005) y defendió su tesis doctoral en Traducción e Interpretación en la Universidad de Alicante en 2012 obteniendo el título de Doctor en Traducción e Interpretación. Su investigación se centra en la vigilancia estratégica multilingüe. En 2001 empezó a trabajar como traductor e intérprete profesional. En 2004 fundó Tradulingua, agencia de traducción especializada en la comunicación multilingüe a nivel global y en la organización de cursos de idiomas y formación en el extranjero. Patrick Martinez es profesor del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante desde el año 2008; e imparte las asignaturas de traducción técnico científica, interpretación de conferencia en el Grado de Traducción e Interpretación, así como la asignatura de traducción para la propiedad intelectual en el Máster Oficial de traducción institucional.

PATRICK MARTINEZ holds a BA in Translation and Interpretation from the University of Alicante (2001), a Master's Degree in International Relations from the Universidad Complutense de Madrid (2005) and a PhD in Translation and Interpretation from the University of Alicante (2012). His research focuses in Multilingual Strategic Watch. In 2001 he started working as a professional translator and interpreter. In 2004 he founded Tradulingua, a translation agency specialized in multilingual global communication. Dr. Martinez is an Associate Professor of the Translation and Interpretation Department of the University of Alicante since 2008. He teaches technical translation and conference interpretation at both undergraduate and postgraduate level.

Recibido / Received: 06/06/2018
Aceptado / Accepted: 17/10/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.9>

Para citar este artículo / To cite this article:

Ruiz Mezcua, Aurora. (2019) "El triple reto de la interpretación a distancia: Tecnológico, profesional y didáctico." In: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11*, pp. 243-262.

EL TRIPLE RETO DE LA INTERPRETACIÓN A DISTANCIA: TECNOLÓGICO, PROFESIONAL Y DIDÁCTICO

Aurora Ruiz Mezcua

aurora.ruiz@uco.es
Universidad de Córdoba

Resumen

Las nuevas tecnologías permiten ofrecer información a nivel mundial de manera más rápida y eficaz. En este sentido, la interpretación a distancia se ha implantado rápidamente por su efectividad, ya que los intérpretes, sin tener que estar presentes físicamente en un lugar determinado, pueden estar disponibles en cualquier momento utilizando dispositivos tan sencillos y cotidianos, como son un teléfono móvil o un ordenador. De esta forma se ahorra tiempo y dinero para todas las partes implicadas. La interpretación a distancia se está haciendo cada vez más popular a día de hoy, pues permite la comunicación con un intérprete profesional de forma prácticamente instantánea y con resultados satisfactorios. Por ello, se ha empleado ampliamente en contextos profesionales, especialmente dentro de la llamada "interpretación social", que tiene lugar en los hospitales, tribunales, comisarías de policía, servicios de urgencias, centros educativos, etc., aunque quizás ha recibido menos atención en cuestión de formación, al menos hasta la fecha.

Abstract

"Triple challenge for remote interpreting: technology, profession and teaching"

New technologies have opened up a range of new methods for providing worldwide information which are faster and more effective. In this sense, remote interpretation mode is quickly being promoted for its convenience, as interpreters do not have to be physically present, but can be available at any time using a device as simple and day-to-day as a phone or a computer, saving time and money for all the parties involved. Remote interpretation is becoming increasingly common nowadays, as it enables communication with a professional interpreter almost instantaneously from the distance

and with satisfactory results. Remote interpretation has been widely used in many community interpreting settings, such as hospitals, courts, police stations, emergency services, schools, etc., although it has received little attention in terms of training so far.

Palabras clave: Interpretación. Interpretación a distancia. Formación. Interpretación telefónica. Videoconferencia.

Keywords: Interpreting. Remote interpreting. Interpreting training. Telephone interpreting. Videoconference.

1. Introducción

El objetivo principal de este trabajo es analizar la interpretación a distancia desde una perspectiva profesional, didáctica y tecnológica. Las herramientas para interpretar y para formar a intérpretes han cambiado radicalmente esta disciplina desde la aparición de los equipos que se emplean para posibilitar la comunicación oral: empezando por las cabinas de interpretación simultánea y el teléfono para la tele-interpretación, y continuando con Internet, las videoconferencias o las redes sociales, por mencionar algunas.

Antes de la creación de los equipos de interpretación, las técnicas que se empleaban en los diferentes contextos eran la interpretación consecutiva, la susurrada o la bilateral (también conocida como de enlace o dialógica), pero desde el siglo XX se utilizan también la interpretación simultánea y la interpretación remota o a distancia (tanto interpretación telefónica como por videoconferencia), y, en la actualidad, dichos modos están en auge, pues ofrecen numerosas posibilidades para los clientes y una mayor flexibilidad para los contratantes e intérpretes. En este sentido, es importante entender que las tecnologías deben ayudar en el proceso de interpretación y no entorpecerlo y, por tanto, los equipos empleados para la comunicación deben tener la calidad adecuada.

Es frecuente encontrar profesionales que abogan por una mejora de los sistemas, especialmente en lo que a la videoconferencia se refiere. Por ejemplo, en un estudio empírico comparativo realizado en 2010 sobre la interpretación en contexto médico que se efectuó en persona, por teléfono y mediante vídeo, se indica que se requiere más investigación en este último: “additional research on technology also is needed. Bandwidth is still an issue affecting video” (Locatis et al. 2010: 347). Además, la interpretación a distancia ha hecho saltar las alarmas entre profesionales e investigadores en asuntos de especial relevancia, como son la calidad o las condiciones laborales del intérprete:

The actual development of remote and teleconference interpreting has sparked heated debate among practitioners and interpreting scholars and has raised questions of feasibility and working conditions; but the debate has also been linked to the efficiency of service provision and the sustainability of the interpreting profession (Braun 2015: en línea).

En cualquier caso, la interpretación a distancia, en sus distintos modos, ya se ha implantado a nivel profesional y dispone de estudios científicos y académicos, en cierta medida, como veremos a continuación, encaminados tanto a analizar como a regular esta práctica para que resulte lo más eficaz posible.

[...] la interpretación remota no pretende reemplazar a las modalidades de interpretación in situ: ambos modos pueden coexistir y utilizarse en función de las necesidades concretas de quien recurre a la contratación de servicios de interpretación. En concreto, la interpretación remota ya se solicita hoy día y hay ya un número elevado de empresas que ofrecen este servicio a nivel mundial. De este modo, tanto el sector público como el privado podrán optar por la contratación de servicios de interpretación remota en tanto en cuanto tengan a su disposición determinados medios tecnológicos (Furtado 2014: en línea).

De este modo, en este trabajo, nos proponemos realizar un breve análisis de la interpretación a distancia (interpretación mediada por vídeo e interpretación telefónica) desde el punto de vista tecnológico, profesional y didáctico.

2. Definición, historia y normativa

La interpretación a distancia, como su nombre indica, es aquella que se lleva a cabo sin que el intérprete esté presente físicamente durante la conversación multilingüe y, por tanto, se realiza mediante una tecnología que se emplea desde el siglo XX y que abre numerosas posibilidades para el mercado profesional, muchas de ellas aún por explorar.

2.1. Interpretación mediada por vídeo

La interpretación a distancia que se lleva a cabo empleando el vídeo se suele denominar “interpretación mediada por vídeo” o “videoconferencia” (en este sentido la vídeo-llamada podría considerarse tanto mediada por vídeo como telefónica, pero suele clasificarse dentro de esta última).

Remote interpreting by videoconference is often simply called remote interpreting when it refers to spoken-language interpreting. In sign-language interpreting, the term video remote interpreting has established itself. Remote interpreting is best described as a method of delivering interpreting. It has been used for simultaneous, consecutive and dialogue interpreting (Braun 2005: en línea).

La primera videoconferencia de la que tenemos constancia, denominada “Symphonie Satellite”, se realizó en 1970 en la Organización de Naciones Unidas para conectar las ciudades de París y Nairobi (Esteban Causo 2003: 145). Desde entonces, las organizaciones internacionales siempre han

mostrado un gran interés por su puesta en marcha. Centros como las Naciones Unidas, la Comisión Europea, el Parlamento Europeo, el Consejo Europeo y la École de Traduction et d'Interprétation (ETI), por ejemplo, han liderado diversos proyectos para su desarrollo (Braun 2015: en línea). De este modo, a día de hoy, la videoconferencia ha mejorado sustancialmente y las asociaciones profesionales de intérpretes abogan por su uso cuando las condiciones técnicas son adecuadas, para realizar interpretación tanto consecutiva como simultánea:

Participants and interpreters must hear and see the same thing, at the same time. Sound-image transmission between the meeting place or places and the interpretation place must be instantaneous and of high quality. [...] Perfect sound-image synchronisation is crucial. [...] For instant and complete understanding of a speaker's message, interpreters need to hear and see the speaker. Therefore, there must be dedicated cameras and operators focusing on the speaker of the moment (AIIC.net 2011: en línea).

Del mismo modo, dentro de los sectores legal y médico, muchos organismos de países europeos emplean la interpretación mediada por videoconferencia y han instalado el equipo necesario en sus salas para que dicha interpretación sea de calidad:

Many European countries have implemented videoconferencing facilities in courtrooms based on the ITU's more recent H.323 standard for videoconferences using the internet, which provides better video and audio quality than ISDN-based systems. Together with high-end peripheral equipment such as cameras and microphones, these systems can provide better support for videoconference-based interpreting than older systems. At the same time, the availability of web- or cloud-based videoconference services providing varying and unstable sound and image quality, and access to them on tablets and other mobile devices (Braun 2015: en línea).

Del mismo modo, se han creado protocolos de actuación estandarizados, instrucciones de uso, normativas (ISO) y glosarios que regulan el empleo de videoconferencias en interpretación para organizadores de eventos e intérpretes.

AIIC's position on the use of videoconferencing, as advised by the Technical and Health Committee, is that an interpreter should not be required to work more than 3 hours a day in a videoconference. If it is scheduled to last longer, manning strength must be increased. Because of the growing relevance of videoconferencing and its impact on conference interpreters, AIIC has drawn up a Code for the Use of New Technologies in Conference Interpretation, available in English which gives more details on how videoconferencing can be used to its best advantage in a multilingual situation (AIIC.net 2000: en línea).

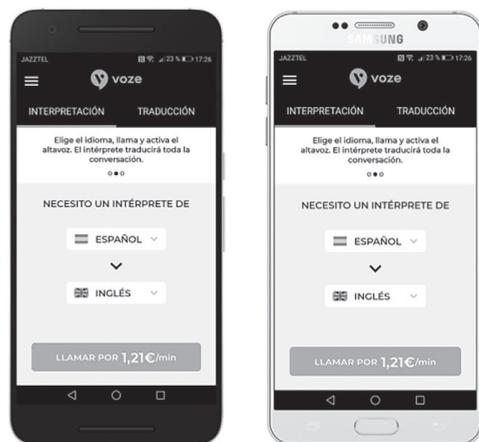
2.2. Interpretación telefónica

Por su parte, la interpretación telefónica es algo más antigua; de hecho, es la forma más antigua de interpretación a distancia, ya que surgió en los años cincuenta del siglo XX (Helguera Gallego et al. 2011: 62). Más concretamente en 1947 dentro del servicio TIS de Australia, estrechamente vinculada a la interpretación social y en respuesta a la gran demanda de comunicación entre la lengua oficial de la nación y otras habladas por población inmigrante (Cabrera 2016: 4). Se conoce como interpretación telefónica a la modalidad de interpretación en la que el servicio se realiza por medio de un teléfono: “Interpretation that is provided via telephone. Also sometimes called over-the-phone interpreting or telephonic interpreting” (Kelly 2008:13). Desde ese momento, otros países también receptores de inmigrantes comenzaron a usar este tipo de interpretación, como decíamos, ligada a la interpretación social (en contextos médicos, educativos, tribunales, policiales, servicios de urgencias o violencia de género) y después a crear herramientas específicas para el desarrollo de esta actividad (como es el caso de empresas como *CyraCom* o *Dualia* y otras patentes universitarias) y a instaurar protocolos de uso. Así ocurrió, por ejemplo, en Estados Unidos, en California, donde la interpretación telefónica apareció por primera vez, según la investigadora Kelly, en el año 1981:

In the United States, telephone interpreting was first offered in 1981, when a young police officer in San Jose, California, decided to team up with a colleague from the Defense Language Institute in Monterey, California, to form an organization that would help overcome barriers of language (Kelly 2008: 5).

Durante la década de los 80 la empresa creada por este policía creció considerablemente y a partir de los 90 empezaron a surgir otras compañías que prestaban servicios de interpretación telefónica y que fueron creciendo con el tiempo, de tal forma que a día de hoy este tipo de interpretación es muy popular en el país.

En España, comenzó a utilizarse entre 2003-2004, momento en el que *Dualia* introdujo el sistema en algunas instituciones públicas (Ruiz Mezcua 2018: 13). Otras iniciativas y empresas, como *Interpret Solutions*, se unieron a la implantación de este sistema. Posteriormente se han introducido cambios significativos gracias al uso de los *smartphones*, por ejemplo, es digna de mención la aplicación *Voze*, desarrollada por *Migralingua* (Lázaro Gutiérrez 2012).



Imágenes de la app VOZE
(Imagen cedida a la autora con fines de investigación)

Para el desarrollo del servicio, ha sido imprescindible determinar los perfiles de la población destinataria. Se dirige a los turistas extranjeros en España que hablan uno de los idiomas disponibles en la aplicación [...] También está dirigida a los hispanohablantes que están en un país no hispanohablante [...] Asimismo, la aplicación de interpretación telefónica está pensada para los empresarios que hablan español y que tienen negocios internacionales [...] El equipo [...] estaba compuesto por dos técnicos especializados en el desarrollo de aplicaciones informáticas y de dos traductores profesionales (Empresa Voze 2017: en línea).

2.3. Ventajas e inconvenientes

La ventaja más clara que este sistema presenta es la posibilidad de recibir asistencia lingüística desde un punto geográfico hasta otro sin necesitar la presencia física de un intérprete. Esto se vuelve especialmente útil para las empresas, que pueden reducir costes de desplazamiento y obtener el servicio de forma más rápida; los mismos intérpretes, que pueden ofrecer sus prestaciones a clientes de cualquier parte del mundo y ahorrar tiempo (no solo en desplazamientos, sino también por ejemplo, interpretando para varios clientes en un mismo día) y también los usuarios, que obviamente se benefician sobre todo de la inmediatez de la interpretación, especialmente en los casos en los que esta apremia, como ocurre en los servicios de urgencias hospitalarias, asistencia en carreteras o situaciones que no se pueden prever con antelación suficiente.

Por contrapartida, el intérprete, en ocasiones, y, sobre todo en el caso de la interpretación telefónica, está descontextualizado cuando atiende la llamada y debe servirse fundamentalmente de la información transmitida por la voz (incluidos el tono, dubitativo o no; la presencia o ausencia de balbuceos, la buena dicción o no, la falta o no de coherencia en el mensaje...):

En la interpretación remota, el/la intérprete no puede ver a los/as interlocutores/as ni lo que sucede en el lugar del encuentro (interpretación telefónica) o, incluso disponiendo de imágenes (interpretación por videoconferencias), estas pueden llegarle de manera limitada, abarcando a uno/a solo/a de los/as participantes. Para compensar esta carencia de cuñas visuales, será fundamental servirse de la información transmitida a través de la voz y la prosodia (entonación, tono, pausas, etc.) (SOS-VICs: en línea).

Aunque a priori parece que la interpretación a distancia se está instaurando como solución para algunos contextos en los que se requiere interpretación, esta también cuenta con sus detractores, especialmente cuando empezó a utilizarse con más frecuencia en el mundo profesional. Algunos investigadores y profesionales están en contra del establecimiento de este sistema de interpretación, alegando que el intérprete sufre un mayor estrés durante la interpretación a distancia, al no disponer de una comunicación directa con los hablantes:

Sin embargo, hay que destacar el hecho de que desde que la interpretación remota empezó a proponerse y utilizarse muchos profesionales de la interpretación mostraron una actitud no siempre positiva hacia esta modalidad [...]. Sus reticencias al respecto se deben a diversos motivos [...]: el distanciamiento físico de la ubicación en que transcurre la reunión o conferencia y la falta de comunicación directa con los oradores y los demás intervinientes que conlleva, y que, en opinión de los intérpretes, puede dar lugar a sensaciones de alienación o alejamiento del acto comunicativo (Furtado 2014: en línea).

2.4. Otras experiencias y estudios

Conforme a lo indicado con anterioridad y como ya hemos mencionado someramente, en las últimas décadas se están desarrollando ciertos estudios al respecto, avalados por instituciones internacionales de prestigio donde se practica la interpretación, como son la ONU, la UE, la CE, AIIC y diversos centros de enseñanza superior en interpretación. De especial mención son el proyecto conjunto de la International Telecommunication Union (ITU) con la École de Traduction et d'Interpretation (iniciado en abril de 1999) llamado "Assessment of human factors and performance parameters" (Moser-Mercer 2003: en línea); el *3rd Remote Interpretation Test* (diciembre de 2005); así como

el proyecto AVIDICUS 1, 2 y 3 (2008-11) realizado por la Universidad de Surrey y el European Commission's Directorate-General Justice (Braun 2012: en línea). Asimismo, dentro del Programa de Justicia Penal de la UE, también en conjunto con la Universidad de Surrey, surgen los proyectos IVY (*Interpreting in Virtual Reality*) y EVIVA (*Evaluating the Use of Virtual Learning Environments in the Education of Interpreters and their Clients*) o el proyecto *SHIFT in Orality*, desarrollado por esta y otras universidades y empresas europeas y avalado por el programa Erasmus+ de la UE. Todos estos proyectos analizan, entre otras cosas, el desarrollo de la técnica y la viabilidad real de la comunicación mediada por intérpretes a través de medios tecnológicos.

Estos proyectos tenían como objetivo general, precisamente, el estudio y comparación de las modalidades de interpretación in situ e interpretación remota, dado que los intérpretes se quejaban de la existencia de un aumento en la presión psicológica que sufren, así como de un mayor estrés, fatiga, dolores de cabeza, irritabilidad, estrés y otras molestias y dolencias que bien podrían comprometer la calidad de su trabajo, al tiempo que podrían tener serias consecuencias sobre su propia salud en el largo plazo (Furtado 2014: en línea).

Para terminar este apartado, dentro de lo que podríamos denominar también interpretación a distancia, se están llevando a cabo nuevos experimentos profesionales, como la “interpretación telefónica simultánea” propuesta por la empresa londinense *Global Lingo*. Dicha empresa indica que tan solo se necesita instalar una cabina insonorizada para los intérpretes y una infraestructura de telefonía para que cada participante pueda escuchar el idioma que necesite y hablar sin tener que cambiar de línea.

[...] Afirma *Global Lingo* que han sabido combinar sus competencias tecnológicas con su experiencia en la interpretación en esta nueva solución: la interpretación telefónica simultánea. El servicio se utilizó por primera vez el mes pasado, el 28 de noviembre, y permitió –según la empresa– una comunicación mucho más fluida (de Rioja, 2017: en línea).

3. Adaptación de las aulas universitarias a una disciplina cambiante

Hasta la fecha, las aulas universitarias han instalado laboratorios de idiomas y aulas de cabinas insonorizadas más o menos modernas para enseñar la interpretación consecutiva y la interpretación simultánea, técnicas propias de la interpretación de conferencias. Todos los centros donde se imparte interpretación simultánea en el territorio español disponen de consolas (de diferentes marcas y con mayor o menor cantidad de funciones) para la interpretación

dentro de sus cabinas, a excepción de las universidades de Alicante y Córdoba, que disponen de un simulador.¹

Con la irrupción de las nuevas tecnologías en el panorama profesional se espera que los centros de enseñanza superior ofrezcan formación actualizada al respecto y sean caldo de cultivo para fomentar la reflexión y la estandarización de su uso.

Les nouvelles technologies constituent un élément incontournable du paysage professionnel sous la forme de vidéo-conférences et de télé-interprétation (interprétation à distance). Il importe de proposer aux étudiants une expérience directe de ces conditions et d'aménager au sein de la formation un espace de réflexion à leur sujet (Donovan 2010: en línea).

Sin embargo, la interpretación a distancia es, en la mayoría de los casos, una “asignatura pendiente”, al menos dentro de los grados de Traducción e Interpretación (donde, por otro lado, se le otorga a la interpretación, como materia y en general, un peso académico muy inferior al de la traducción), pues no existen apenas herramientas docentes creadas específicamente para enseñarla y las que se usan en el mundo profesional o para las enseñanzas de máster no suelen estar disponibles para el alumnado de grado de los centros universitarios. Curiosamente, parece que existen excepciones. Desde los años 50, hay autores que documentan la utilización de teléfonos para la enseñanza específica de la interpretación telefónica ya en 1949 en la Universidad de Mainz, en Gernersheim, Alemania (Torres Díaz 2014: 402).

Lo cierto es que hoy día todos estamos familiarizados con las herramientas básicas que se emplean en la interpretación a distancia: ordenadores capaces de admitir la videoconferencia (a través de distintos programas de software libre

1. Las universidades de Alicante y Córdoba son las únicas de España sobre las que tenemos constancia sobre el empleo de un software que simula la consola (Ruiz Mezcua 2010). Esto permite que los alumnos trabajen dentro de las cabinas exclusivamente con ordenadores y no con consolas y pupitres. La universidad de Alicante creó dicho software en 2005 (Ruiz Mezcua 2010: 285) en respuesta al creciente número de alumnos que cursaban interpretación. Se trata de un equipo pionero en su campo y solo instalado en dichos centros, diseñado para convertir cualquier aula de informática en un laboratorio que podía emular las salas de interpretación sin la necesidad de instalar ningún hardware especializado (Ruiz Mezcua 2010: 234 y ss.; Ruiz Mezcua 2012: 320-24). El sistema no está reñido con el uso de consolas reales de interpretación, si bien se entiende que el manejo de estas últimas es completamente necesario en los casos en los que se forme a intérpretes profesionales y la asignatura no sea simplemente una materia obligatoria que todo el alumnado debe cursar. Quizás por ese motivo la Universidad de Alicante ha optado por la desinstalación del equipo y en la actualidad (2018) se emplea un sistema creado por la empresa *Televic*. En la Universidad de Córdoba aún se sigue utilizando.

o de pago, como *Skype*, *Adobe*, etc.) y telefonía móvil, posiblemente el sistema que más ha evolucionado en los últimos años, convirtiéndose en un dispositivo indispensable que se encuentra en los bolsillos de cualquier adulto y que se emplea cada vez más con fines tanto laborales como lúdicos. Para realizar la interpretación telefónica se emplea un teléfono con manos libres o un terminal al que se le insertan unos receptores o auriculares con control independiente de sonido, de este modo se facilita la conversación a tres.

En una gran cantidad de universidades, sobre todo para enseñanzas superiores (máster, cursos de experto, talleres...) ya se dispone de sistemas para utilizar la videoconferencia y, de esta forma, conectar al profesorado para asistir a reuniones a distancia, dar clases magistrales o participar en tribunales de tesis doctorales. Por ejemplo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba se han defendido con éxito TFG, TFM y tesis doctorales mediante videoconferencia, al menos, desde 2013. Asimismo, en las cabinas de la UML de Londres existen consolas y ordenadores con una cámara instalada para realizar las videoconferencias. Y, más o menos, cada trimestre realizan un debate multilingüe con interpretación sobre un tema, que se escoge de antemano, y este se retransmite por *streaming* desde su página oficial para todos aquellos que quieran seguirlo.



Vista interior de una cabina de UML
(Imagen de autoría propia, 2012)

En la Universidad de Ginebra, de las primeras especializadas en la formación de intérpretes, también se cuenta con cabinas equipadas para la enseñanza de la interpretación a distancia: “Our booths are all equipped with computers and screens, speakers are either presenting live or on screen, tablets thus represent additional visual input that is not synchronised with the main input” (Moser-Mercer 2015: en línea), por mencionar alguna de las más prestigiosas. Del mismo modo, hemos podido comprobar que en el Máster en Traducción e Interpretación Especializadas de Oporto se incluye, dentro del marco de la unidad curricular, la denominada “Interpretación Remota y de Teleconferencia” en el Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Oporto (ISCAP). Desde que este ciclo de estudios se inició en esta institución, surgió un interés especial por el estudio comparativo tanto de las condiciones de trabajo como del rendimiento de los intérpretes en entornos de interpretación in situ y a distancia, prueba de ello es la tesis doctoral presentada por el doctor Furtado y citada en varias ocasiones en este trabajo (2014: en línea).

El uso de estas herramientas es muy positivo, pero requiere una mayor inversión por parte de los centros, ya que se requiere la presencia de un técnico y, en ocasiones, el desplazamiento hasta la zona del campus universitario donde se desarrolla la video-conferencia (que no tiene por qué coincidir con los aularios o las zonas donde se imparten las clases normalmente). Algunos docentes, sobre todo a nivel de grado, se encuentran con la problemática del elevado número de alumnos por clase. Este tipo de actividades requieren un número presencial *clausus* y, en ocasiones, se sobrepasa el cupo de los que pueden entrar en la sala virtual habilitada al efecto; por eso, prefieren impartir sus clases de forma tradicional y presencial, relegando este sistema a situaciones en las que realmente no puedan desplazarse. No obstante, en prácticamente todas las universidades e instituciones formativas se emplea algún recurso virtual para enseñar la interpretación (aunque sea como herramienta complementaria), como son el *Aula Virtual* o los *Institutos Virtuales*, plataformas web (como las plataformas Moodle y similares), programas como *Skype*...

The Virtualinstitute is a collaborative learning platform that promotes self-regulated learning. The interface allows trainees to have their interpreting performances critiqued by teachers, tutors and peers through uploading their performance files via a web-based dual-track recording functionality (Moser-Mercer 2015: en línea).

Y para la interpretación telefónica se emplean los móviles personales o profesionales o se habilita una línea fija, bien en el aula o bien en la secretaría del centro, para otorgar más realismo a la práctica y simular una situación en la que no tenemos delante al orador y no podemos basarnos en la información visual.

Por otro lado, también existen otras iniciativas para la modernización de enseñanza de la interpretación, como la creación de repositorios con discursos o *software* para guiar la interpretación, como los co-financiados por la Comisión Europea, entre los que destacan: *Interpretations* [P] (1999), creado concretamente en la Universidad británica de Hull, por Annalisa Sandrelli y Jim Hawkis como parte del programa *Marie Curie Training and Mobility of Researchers* financiado por la Comisión Europea. Este software prototipo fue diseñado para resolver los problemas a los que los alumnos principiantes tenían que enfrentarse en los primeros estadios de su instrucción en la materia (Sandrelli 2005: 5). El primer proyecto que fue llevado a cabo en esta universidad, en 1995, se llamaba “Interpr-It” y su objetivo era trasladar la metodología de la ELAO a la formación de intérpretes en la modalidad de bilateral (Sandrelli 2003: 99). A partir de 2015, este comenzó a utilizarse en combinación con otro software también creado por la misma universidad, llamado *Black Box*. Este último es similar a los programas que se emplean en los laboratorios de idiomas (por ejemplo, *Optimas*), ya que consiste en un conjunto de ordenadores conectados a través de la red de área local (LAN) (Sandrelli 2003: 99).

También encontramos *ORCIT*, el *Speechpool* (creado por Sophie Llewellyn Smith y Matt Clarke) o NNI, *National Network for Interpreting* (un proyecto de varias universidades de Reino Unido; la aparición de páginas web diseñadas para la formación específica de la interpretación de conferencias y social, como las desarrolladas por la Universidad de Vigo (*Linkinterpreting*), la Universidad de Vic (*Speak out for Support* o *SOSVics*), la Universidad Pablo de Olavide (*Interpretaweb*) o la Universidad de Córdoba (que dispone de tres diferentes: *Breaking the ICE in Interpretation*, *INAGR*, especializada en el campo de la agroalimentación y, por último, la más antigua, creada en 2012, *MAICS*). Igualmente, se han desarrollado *apps* para teléfonos Android, como *Cleopatra*, la primera aplicación móvil concebida para automatizar los símbolos que se usan en interpretación consecutiva (*ConTilde* 2018: en línea), aunque no son herramientas diseñadas exclusivamente para la enseñanza de la interpretación a distancia. También es digna de mención otra herramienta virtual llamada *Interpreters’ Help*, creada para gestionar los encargos de interpretación, en este caso quizás pensada sobre todo para profesionales, con el fin de que puedan compartir glosarios, extraer terminología, consultar diccionarios y acceder a una red de trabajo con otros intérpretes.

En el mundo profesional también comienzan a emplearse plataformas de trabajo específicas para la interpretación a distancia, como es *Interprefy*. Esta última es una herramienta para realizar interpretación por videoconferencia sin

necesidad de hardware en la que el público puede usar los teléfonos móviles como receptores:

Interprefy provides a premium cloud-based platform for video remote interpreting of conferences, workshops and similar events. Interprefy revolutionizes simultaneous interpreting by using standard IT equipment instead of specialized hardware. Interpreters work remotely from laptops with stable, high-quality sound and video from the event. The audience on site hear their crystal clear voices through smartphones. Participants use their smartphones, tablets and/or laptops, and connect via Wi-Fi or mobile data networks to professional interpreters working remotely. Traditional headsets with standard IR/radio transmitters can also be used (Interprefy 2018: en línea).

Este tipo de herramientas son las que se englobarían dentro de las llamadas CAIT (Herramientas informáticas para la formación en interpretación):

CAIT (Computer Assisted Interpreter Training) is a relatively new field of Interpreting Studies which began to develop in the mid-1990s. The impetus behind CAIT is an attempt to exploit the multimedia capabilities of Information and Communication Technology (ICT) to enhance the teaching and learning of interpreting in various ways (Sandrelli & de Manuel 2014: 269).

A pesar de que el empleo de los dispositivos es sencillo y conocido, las técnicas requieren cierto aprendizaje concreto (que hemos mencionado con anterioridad), especialmente, acostumbrarse a trabajar en contextos en los que no solo se dispone de comunicación no verbal, sino que, por el contrario, debemos percibir los argumentos exclusivamente por la voz y conocer en profundidad los protocolos de actuación que se aplican en las situaciones en las que el intérprete va a trabajar, sabiendo en todo momento cuál es el papel que tiene que desarrollar y dónde está el límite de su actuación. Por lo tanto, se hace patente que los intérpretes deben recibir formación específica que les permita, por ejemplo, manejar el estrés, gestionar los turnos de palabra del resto de usuarios y del suyo propio, tomar o dar la palabra, aprender a hacer preguntas concretas necesarias para la fluidez del diálogo, así como solicitar repeticiones cuando resulte necesario.

4. A modo de conclusión

Emily Greene Balch, en uno de sus famosos discursos pronunciado en 1946 con motivo del premio Nobel, ya indicaba que la tecnología nos ofrece sistemas que disminuyen las barreras del tiempo y la distancia, pero al mismo tiempo, la tecnología es solo una herramienta y no una virtud: “Technology gives us the facilities that lessen the barriers of time and distance – the telegraph and cable, the telephone, radio, and the rest. But technology is a tool, not a virtue”

(Balch 1946: en línea). De este modo, la distancia hoy en día puede ser una ventaja, una forma de acercar mundos y culturas distintas y, en el caso de la interpretación, ha dado pie a la creación de una nueva visión de la profesión, así como a la utilización de herramientas que permiten que los interlocutores no compartan físicamente un espacio, pero sí un sistema de comunicación interlingüe, de forma inmediata, cuando esta resulta imprescindible.

De todos es sabido que la interpretación es una disciplina altamente compleja de realizar y muy vocacional, independientemente del modo o los dispositivos que se empleen. Los medios técnicos han evolucionado enormemente en las últimas décadas, aunque está claro que siempre requieren mejoras y, por ese motivo, siempre han contado con detractores, sobre todo en las primeras fases de su instauración profesional, esto es, en el caso de la interpretación, desde el surgimiento de las cabinas para el modo simultáneo (primero empleado en la OIT y después gracias aquellas cabinas que en Núremberg se describían como “acuarios” y que carecían de insonorización); a los teléfonos duales, equipos portátiles por radio, infrarrojos, aplicaciones, *tablets*... hasta la libreta de papel más rudimentaria donde se toman notas para recordar las palabras que vamos a traducir de forma oral.

Los centros de enseñanza superior ya se han subido al carro de las tecnologías para poder, humildemente, seguir el ritmo del mercado laboral de los intérpretes, cada vez más interconectados y que, a día de hoy, pueden también realizar su trabajo desde casa (cuestión que antiguamente era impensable) siempre y cuando cuenten con un equipo adecuado. Precisamente, uno de los inconvenientes que más se atribuye a la interpretación a distancia es la dependencia del correcto funcionamiento de los medios tecnológicos. No es una desventaja propia de este modo, pues en el caso de la interpretación simultánea ocurre lo mismo y, sin embargo, se ha probado sobradamente que es una técnica válida que ahorra sobre todo tiempo en la reproducción del discurso meta. Obviamente cualquier servicio profesional siempre debería estar regulado de forma correcta y cumplir con unos estándares de calidad para todos los participantes: clientes, usuarios y trabajadores. Quizás en este sentido la interpretación simultánea va aún un paso por delante.

En cualquier caso, se requieren más estudios e investigaciones para establecer los parámetros óptimos y para subsanar posibles problemas que puedan derivarse del uso de las tecnologías en la interpretación a distancia. Sin lugar a dudas, para que una interpretación sea de calidad, necesitamos contar con los dispositivos adecuados, pero, sobre todo, necesitamos contratar a un intérprete debidamente formado que domine los idiomas, culturas y herramientas que

deba emplear, que sepa desenvolverse con soltura en el contexto para el que trabaja y, principalmente, que sienta pasión por su profesión.

Las tecnologías, en todos los casos, deben ser aliadas de los profesionales y deben estar a su disposición para facilitar el trabajo, reducir el esfuerzo y promover que estos desempeñen su labor de forma inmejorable. Por eso, a día de hoy la interpretación a distancia supone un reto tecnológico, profesional y didáctico, pero también una realidad que profesionales y docentes debemos explorar.

Bibliografía

- BRAUN, Sabine. (2015) "Remote Interpreting." En: Mikkelson, Holly & Renée Jourdenais (eds.) 2015. *Routledge Handbook of Interpreting*. Londres & Nueva York: Routledge. Versión electrónica: <https://www.researchgate.net/profile/Sabine_Braun3/publication/280305163_Remote_Interpreting/links/55b0c75f08ae32092e072c71/Remote-Interpreting.pdf>
- BRAUN, Sabine & Judith TAYLOR. (2012) "AVIDICUS comparative studies - part I: Traditional interpreting and remote interpreting in police interviews." En: Braun, Sabina & Judith. L. Taylor (eds.) 2012. *Videoconference and remote interpreting in criminal proceedings*. Guildford: University of Surrey, pp. 85-100. Versión electrónica: <http://epubs.surrey.ac.uk/303020/1/05_Braun_Taylor_comp_study.pdf>
- BALCH, G. Emily. (1948). "Toward Human Unity or Beyond Nationalism." En: Varios autores (The Nobel Prize). (1946) Versión electrónica: <<https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1946/balch/lecture/>>
- CABRERA, Gabriel. (2016) *La interpretación a distancia: nacimiento, maduración y proyección de futuro*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia. Versión electrónica: <<https://www.universidadviu.es/interpretacion-a-distancia/>>
- DE RIOJA, Lourdes. (2017) "Blog de interpretación." <<http://www.bootheando.com/>>
- DONOVAN, Clare. (2010) "Adapting Training to the Changing Professional Landscape." *FORUM. Revue internationale d'interprétation et de traduction/ International Journal of Interpretation and Translation* 8:1, pp. 55-71. Versión electrónica: <<http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/forum.8.1.03don>>
- ESTEBAN CAUSO, José A. (2003). "La Interpretación en el siglo 21: desafíos para los profesionales y los profesores de interpretación." En: De Manuel Jerez, Jesús. (coord.) 2003. *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Atrio, pp.143-185.
- FURTADO, Marco Antonio. (2014) *A Interpretação In Situ e a Interpretação Remota Realização e Análise Científica de um Conjunto de Estudos Experimentais*. Porto:

- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. Tesis doctoral. Versión electrónica: <<http://hdl.handle.net/10400.22/4596>>
- HELGUERA GALLEGRO, Antonio et al. (2011) “Traducción remota en el servicio de urgencias del hospital Ramón y Cajal del servicio madrileño de salud.” En: Valero Garcés, Carmen (ed.) 2011. *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en un mundo INTERcoNEcTado*. Alcalá: Universidad de Alcalá de Henares, pp. 58-66.
- KELLY, Nataly. (2008) *Telephone Interpreting. A Comprehensive Guide to the Profession*. Victoria, BC: Trafford.
- LÁZARO GUTIÉRREZ, Raquel. (2012) *La interpretación en el ámbito sanitario. Estudio de la asimetría en consultas médicas*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- LOCATIS, Craig, et al. (2010) “Comparing in-person, video, and telephonic medical interpretation.” *Journal of General Internal Medicine* 25:4, pp. 345-350.
- MARTÍN RUEL, Estela. (2017) “De la consola a la interpretación automática: una panorámica de la evolución tecnológica en interpretación.” En: Ortega Arjonilla, Emilio; Ana Belén Martínez López & Francisca García Luque (eds.) 2017. *Cartografía de la traducción, interpretación y las industrias de la lengua*. Granada: Comares.
- MOSER-MERCER, Barbara. (2003) “Proyecto Remote interpreting: Assessment of human factors and performance parameters.” Versión electrónica: <<https://aiic.net/page/1125/remote-interpreting-assessment-of-human-factors-and-pe/lang/1>>
- MOSER-MERCER, Barbara. (2005) “Remote Interpreting: Issues of Multi-Sensory Integration in a Multilingual Task.” *Meta* 50:2. Versión electrónica: <<http://id.erudit.org/iderudit/011014ar>>
- MOSER-MERCER, Barbara. (2015) “Technology and interpreting: New opportunities raise new questions.” *OEB Newsportal*. Versión electrónica: <<https://oeb.global/oeb-insights/interpreting-technology/>>
- PÖCHHACKER, Franz. (2009) “Issues in Interpreting studies.” En: Munday, Jeremy (ed.) 2009. *The Routledge companion to translation studies*. Londres & Nueva York: Routledge.
- RUIZ MEZCUA, Aurora (ed.) (2018) *Approaches to telephone interpretation: Research, Innovation, Teaching and Transference*. Berna: Peter Lang.
- RUIZ MEZCUA, Aurora. (2012) “Principales herramientas técnicas para formar intérpretes de simultánea en el panorama universitario español.” En: Martí Ferriol, José Luis & Ana M^a Muñoz Miquel (eds.) 2012. *Estudios de Traducción e Interpretación. Entornos de especialidad*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 319-327.
- RUIZ MEZCUA, Aurora. (2010) *El equipo de interpretación simultánea y sus implicaciones didácticas*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga (SPICUM). Versión electrónica: <<http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4732>>

- SANDRELLI, Annalisa & Jesús DE MANUEL. (2014) "The Impact of Information and Communication Technology on Interpreter Training." *The Interpreter and Translator Trainer* 1:2, pp. 269-303. Versión electrónica: <10.1080/1750399X.2007.10798761>
- SANDRELLI, Annalisa. (2005) "Designing CAIT (Computer-Assisted Interpreter Training) Tools: *Black Box*." En: *MuTra: Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings*. Versión electrónica: <http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Sandrelli_Annalisa.pdf>
- SANDRELLI, Annalisa. (2003) "Herramientas informáticas para la formación de intérpretes: Interpretations y Black Box." En: De Manuel Jerez, Jesús (coord.) 2003. *Nuevas Tecnologías y Formación de Intérpretes*. Granada: Atrio, pp. 67-112.
- VARIOS AUTORES (Shift) (s.d.) "Página de inicio." <<https://www.shiftinorality.eu/es/>>
- VARIOS AUTORES (Linkinterpreting). (s.d.) "Página de inicio." <<http://linkinterpreting.uvigo.es/>>
- VARIOS AUTORES (Interpretaweb). (s.d.) "Página de inicio." <<http://www.interpretaweb.es/index.asp>>
- VARIOS AUTORES (Interpreters' help). (2018) "Página de inicio." <https://interpretershelp.com/how_it_works>
- VARIOS AUTORES (National Network for Interpreting). (2018) "Página de inicio." <<http://www.nationalnetworkforinterpreting.ac.uk/interactive-resources/>>
- VARIOS AUTORES (Interprefy). (2018) "Página de inicio." <<https://interprefy.com/>>
- VARIOS AUTORES (ORCIT). (2018) "Página de inicio." <<https://orcit.eu/>>
- VARIOS AUTORES (SOS-VIC). (2018) "La interpretación remota en contextos de violencia de género." <<http://sosvics.eintegra.es/la-interpretacion-remota-en-contextos-de-violencia-de-genero>>
- VARIOS AUTORES (Speechpool). (2018) "Página de inicio." <<http://speechpool.net/es/>>
- VARIOS AUTORES (ConTilde). (2018) <<http://www.traduccionescontilde.com/es/cleopatra-la-primera-aplicacion-creada-interpretes-consecutiva/>>
- VARIOS AUTORES (Interpreting in Virtual Reality). (2017) "Página de inicio." <<http://virtual-interpreting.net>>
- VARIOS AUTORES (INAGR). (2015) "Página de inicio." <<http://www.uco.es/inagr/>>
- VARIOS AUTORES (Breaking the ICE). (2014) <<http://www.uco.es/organizacion/calidad/ice/>>
- VARIOS AUTORES (MAICS). (2012) "Página de inicio." <<http://www.uco.es/maics/index.php?sec=home>>
- VARIOS AUTORES (AIIC). (2011) "Using videoconference technology." Versión electrónica: <<http://aiic.net/p/5935>>
- VARIOS AUTORES (AIIC). (2000) "Notes on videoconferencing." Versión electrónica: <<http://aiic.net/p/139>>

TORRES DÍAZ, M^a. Gracia. (2014). “La interpretación telefónica. El intérprete como coordinador: estudio de unas interacciones telefónicas.” *Mutatis Mutandis* 7:2, pp. 401-417.

VOZE. (2018) Versión electrónica: <<https://voze.es/interpretacion-telefonica/>>

VOZE. (2018) “Voze App.” Versión electrónica: <<https://voze.es/app/>>

BIONOTA / BIONOTE

AURORA RUIZ MEZCUA estudió Traducción e Interpretación en la Universidad de Málaga, donde realizó su Tesis Doctoral, titulada “El equipo de la interpretación simultánea y sus implicaciones didácticas” en 2010. Este fue el primer paso para la publicación de sus libros, entre los que destacan *Approches to Telephone Interpretation: Research, innovation, Teaching and Tranferece* o *Apuntes sobre la interpretación simultánea: nacimiento y primeros pasos* y artículos como “Interpretación y Formación para los Centros Sanitarios Españoles”, “La enseñanza de la interpretación social en el contexto biosanitario: la preparación psicológica del intérprete médico” o “Aplicación práctica de la interpretación judicial a las aulas universitarias”. Fue profesora en el York College (UK) durante un año escolar y trabajó como traductora para la empresa *Hermes Traducciones y Servicios Linguisticos* (un año) y como traductora e intérprete autónoma durante dos años posteriores. Desde el curso 2008/09 trabaja como profesora en la Universidad de Córdoba, donde enseña interpretación en las combinaciones inglés-español, francés-español, así como en varios másteres de la Universidad de Córdoba e ISTRAD (Sevilla). Sus líneas de investigación son la interpretación de conferencias, la interpretación en los servicios públicos y la formación en interpretación.

AURORA RUIZ MEZCUA studied Translation and Interpreting at the University of Málaga (Spain), where she completed her Ph.D. in Specialized Translation and Interpreting Studies with a dissertation called “Simultaneous Interpreting Equipment and its Didactical Implications”. This was the first step to the publication of most of her books, like *Approches to Telephone Interpretation: Research, innovation, Teaching and Tranferece* and *Apuntes sobre la interpretación simultánea: nacimiento y primeros pasos* or her main papers, like “Interpretación y Formación para los Centros Sanitarios Españoles”, “La enseñanza de la interpretación social en el contexto biosanitario: la preparación psicológica del intérprete médico” or “Aplicación práctica de la interpretación judicial a las aulas universitarias”. She taught Spanish in York College (UK) for a school-year. She has also worked as a translator for *Hermes Traducciones y Servicios*

Linguisticos and as a freelance translator and interpreter for two years. Since 2008/09 she has been working as a lecturer at Córdoba University (Spain), where she now teaches Simultaneous and Consecutive Interpretation French-Spanish, English-Spanish. She also teaches for the Master degree in the same university and ISTRAD (Seville, Spain). Ms. Ruiz research main lines are Conference Interpreting, Community Interpreting and the impact of IT in the teaching and training of interpretation.

Recibido / Received: 30/05/2018
Aceptado / Accepted: 17/07/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.10>

Para citar este artículo / To cite this article:

Pérez Fernández, Lucila María. (2019) "El vídeo análisis: Un nuevo enfoque para la didáctica de la interpretación." In: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11*, pp. 263-279.

EL VÍDEO ANÁLISIS: UN NUEVO ENFOQUE PARA LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA

Lucila María Pérez Fernández

Lucila.perez@uneatlantico.es
Universidad Europea del Atlántico

Resumen

El sistema de créditos ECTS unido al rápido desarrollo de las nuevas tecnologías favorecen un cambio de metodologías docentes. En ellas se promueve el trabajo autónomo, pero en el caso de la asignatura de Interpretación Consecutiva, los alumnos demandan actividades más guiadas que les permitan desarrollar las habilidades necesarias para su labor de intérpretes. En los últimos años, el vídeo análisis ha ido perfilándose como una valiosa herramienta en el ámbito educativo. Por eso, se ha diseñado una propuesta didáctica en la que se combina este recurso con un diario de aprendizaje que permita desarrollar la metacognición del alumnado, con el objetivo de mejorar sus capacidades de observación, análisis y reflexión y, en consecuencia, controlar su propio aprendizaje.

Abstract

"Video analysis: a new approach towards consecutive interpreting didactics"

The ECTS credit system together with the rapid development of new technologies favor a change in teaching methodologies allowing students greater autonomy and responsibility. In a Consecutive Interpretation course, students demand more guided activities that allow them to develop the necessary skills for their work as interpreters. In recent years, video analysis has emerged as a valuable tool in the field of education. For this reason, a didactic proposal has been designed in which this resource is combined with a learning diary that allows students to develop metacognition, with the aim of improving their observation, analysis and reflection skills and, consequently, controlling their own learning.

Palabras clave: Interpretación. Vídeo análisis. Diario de aprendizaje. Metacognición. Coding.

Keywords: Interpretation. Video analysis. Learning diary. Metacognition. Coding.

1. Introducción

El peso que tienen las asignaturas de Interpretación en los planes de estudios de los grados de Traducción e Interpretación es bastante inferior al de las asignaturas específicas de Traducción. Si tenemos en cuenta que las destrezas que nuestros alumnos deberán desarrollar en ambas ramas son diferentes, salta a la vista que el tiempo de clase es insuficiente y requiere complementarse con trabajo autónomo del alumno. Sin embargo, muchas veces los alumnos demandan actividades más guiadas que puedan realizar fuera del aula, pero en las que, a su vez, obtengan algún tipo de *feedback*. Esto ha hecho que, en la última década, sean muchos los docentes que hayan propuesto nuevos enfoques metodológicos basados en la autonomía que han de adquirir los estudiantes (Palomares 2011; Ramón 2010; Rodríguez 2006). Aunque ninguno de ellos versa sobre la metodología de la interpretación en particular, sí que nos sirven para observar la evolución progresiva en las metodologías aplicadas por los docentes.

Si nos centramos más en la materia que nos ocupa, observamos que en las investigaciones más recientes en didáctica de la interpretación son pocos los autores que profundizan en la introducción del componente reflexivo y el fomento de la metacognición en el aula. Sin embargo, tal y como indica Arumi (2009), “la metacognición, o el conocimiento del conocimiento (Flavell 2000), es una estrategia eficaz que permite al intérprete controlar su propia cognición con el objetivo de mejorar su rendimiento”. Por lo tanto, se trata de un aspecto al que los docentes deberíamos prestar más atención.

En este sentido, dada la necesidad de fomentar el trabajo autónomo de los alumnos, así como la práctica reflexiva, presentamos una propuesta didáctica basada en el uso del video análisis como herramienta de autoevaluación y centrada en la metacognición mediante el uso del diario de aprendizaje como herramienta de reflexión, que permita al alumno controlar su propio aprendizaje, con el fin de mejorar su rendimiento. Nuestra intención es, mediante la combinación de ambos recursos, lograr los siguientes objetivos:

- Desarrollar la capacidad de reflexión del alumnado, con el fin de favorecer la toma de decisiones a la hora de interpretar.
- Fomentar la autonomía del alumnado, a través de una enseñanza reflexiva.

2. Evolución de las tendencias metodológicas en la didáctica de la interpretación

Los intérpretes existen desde que hay fronteras. De acuerdo con Baigorri (2000: 1), es probable que su labor sea incluso más antigua que la del traductor. Kalina (2015) concluye entonces que existen pruebas de que la formación de intérpretes se remonta a tiempos muy lejanos. Ya en el siglo IX se formaba a alumnos en el aprendizaje de lenguas, que luego emplearían en su labor de intérpretes. Esta formación se centraba tanto en el dominio de la lengua extranjera como en el aprendizaje de habilidades específicas para la interpretación (Wiotte-Franz 2001).

Los esfuerzos para formar a intérpretes en instituciones académicas data del siglo XIII, cuando se estableció el denominado Oriental College, en el que los alumnos recibían formación en lenguas, derecho, ciencias, matemáticas, teología y medicina (Kalina 2015: 18).

También Cristóbal Colón buscó formación para los nativos americanos que trajo de sus viajes, con la intención de que una vez que aprendiesen español, pudiesen ejercer como intérpretes.

Como indica Domínguez (2015: 64) se suele considerar la Conferencia de Paz de París como el hito fundacional de la profesión y de la preparación para esta, ya que a partir de ese momento la demanda de profesionales aumentó y, como señala Kalina (2015: 18), se hizo patente la necesidad de formación reglada. Como consecuencia se fundaron las primeras instituciones universitarias dedicadas a la enseñanza de la interpretación en Europa. Domínguez (2015: 64) enumera las siguientes: Mannheim en 1930; Ginebra en 1941; Gante en 1941 y Viena en 1943; Gemersheim en 1946; Graz en 1947 y Saarbrücken en 1948. También fuera de Europa se empezaron a ofrecer cursos de interpretación específicos.

En los años 50 del siglo XX se consolidan las primeras escuelas de interpretación: la ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) en 1958 y el ISIT (Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction) en 1959. En lo que respecta a la didáctica empleada en estas escuelas, Domínguez (2015: 65) señala que poco se sabe, no existía una pedagogía específica y la poca información de la que se tiene constancia apunta a que los profesores se centraban

en enseñar prácticas que a ellos mismos les habían funcionado en su labor profesional.

En los años 70, surge la denominada Teoría del sentido (Seleskovitch 1975) vinculada a la Escuela de París, y muy inspirada en la práctica y según la cual, la interpretación no debe basarse exclusivamente en la parte lingüística, es decir, no se trata de traducir palabras, sino de reexpresar el contenido del discurso. Martin (2015: 91) indica que la influencia del modelo de Seleskovitch se percibe en varias prácticas docentes como la disociación de palabras y significado o la realización de ejercicios de preinterpretación.

Partiendo de este modelo, Lederer describió en los años 80 las ocho operaciones mentales que intervienen en el proceso de interpretación. Estas son: audición, comprensión de la lengua, conceptualización, enunciación a partir del recuerdo cognitivo, conciencia de la situación, control auditivo, transcodificación del mensaje a otro idioma y recuerdo de significados específicos (Lederer 1981: 50).

Para Arumí & Domínguez (2013) es evidente que la didáctica de la interpretación se está academizando cada vez más, como así lo demuestra el número cada vez más elevado de tesis doctorales en las que se ahonda en la didáctica de la interpretación. En los últimos años ya es frecuente encontrar aportaciones de autores que recogen y sistematizan la práctica didáctica actual a partir de su trayectoria docente. Ejemplo de ello son Baxter (2012) y Alonso (1999, 2001, 2005, 2009).

2.1. *Uso de la tecnología en el aula de interpretación*

Domínguez (2015) señala la influencia de la evolución tecnológica en el diseño de los planes de estudio. Esta influencia no es algo reciente, sino que la tendencia de combinar la tecnología y la docencia de la interpretación data ya de los años 90 con el nacimiento de las herramientas CAIT (*Computer Assisted Interpreter Training*), cuyo objetivo, tal y como indica Sandrelli (2015: 116) es mejorar la docencia y servir de apoyo para el aprendizaje autónomo de los alumnos.

Las primeras herramientas CAIT consistían en repositorios de discursos. Un ejemplo es IRIS (*Interpreter's Resource Information System*), una base de datos multimedia interactiva, creada en 1999 por Angela Carabelli y F. Fioravanti en la Universidad de Trieste para la combinación de lenguas inglés-italiano (Moro y Torres del Rey 2008: 113). Antes de esa fecha, en 1995, De Ferra y Cervato, de la Universidad de Hull, desarrollaron el proyecto *Interpr-it*, enfocado, sobre todo, a la interpretación de enlace (aunque también se ofrecía un módulo de

práctica de interpretación consecutiva) y que consistía en un CD con ocho entrevistas (italiano-inglés) y una serie de ejercicios para que los estudiantes pudieran practicar tanto dentro de clase como fuera. Tras la puesta en práctica de este programa, los autores concluyeron que su uso contribuía a la reducción de los niveles de ansiedad durante la interpretación (Sandrelli 2015: 122).

En 1999, en esa misma universidad, surgió el programa *Interpretations* de la mano de Sandrelli y Hawkins. Este se centraba en la interpretación simultánea y su principal diferencia con el anterior era que, mientras que *Interpr-it* se basaba en los soportes CD o DVD, con la nueva herramienta se pretendía ofrecer a los docentes una plataforma en la que pudiesen desarrollar sus propios materiales y estructurarlos en módulos y ejercicios (Sandrelli 2015: 122).

La acogida de esta herramienta fue muy buena, por lo que se decidió convertirla en un programa comercial: *Black Box*. Este incluía dos novedades principales, con respecto a su antecesor. Por un lado, la posibilidad de utilizarse como herramienta colaborativa (*Interpretations* se había concebido como un programa para uso individual exclusivamente) y por otro lado, la inclusión de un asistente de ejercicios (*Exercise Wizard*), con el fin de ayudar a los docentes a la hora de crear tareas.

En España, la Universidad de Granada creó en 2001 una base de datos llamada *Marius*, como herramienta de apoyo a las ya mencionadas *Interpretations* o *Black Box*. Así, como indica De Manuel (2006: 207) su principal propósito era acumular “textos individuales, procedentes todos de grabaciones en vídeo, analógicas o digitales”, que después se clasificarían en función de diversos criterios (duración, número de palabras, velocidad de elocución, acento del orador, etc.), con el fin de “adjudicarlos a una modalidad de interpretación y fase del aprendizaje (desde consecutiva inicial hasta simultánea avanzada)”.

También la Comisión Europea ofrece acceso gratuito a su *Speech Repository 2.0*, dirigido tanto a estudiantes de interpretación como a docentes, y en el que encontramos discursos de muy diferente índole y clasificados en función de las lenguas, tipo de interpretación, temática y nivel. Asimismo, la Comisión Europea cuenta con otro proyecto financiado por la Unión Europea denominado ORCIT (Recursos Online para la Formación de Intérpretes de Conferencias) cuyo objetivo es diseñar herramientas pedagógicas de ayuda tanto a estudiantes como a formadores.

Por otro lado, encontramos también aplicaciones para la toma de notas en interpretación consecutiva. Algunas, como *Noteshelf*, *Penultimate* o *Evernote* no son específicas para la interpretación, pero pueden ser de utilidad para la toma de notas en soporte tableta. No obstante, ya hay investigadores que se

ha propuesto diseñar herramientas tecnológicas de aplicación en la interpretación. Un ejemplo lo encontramos en la aplicación Cleopatra diseñada por la intérprete Lourdes de la Torre, como un método de entrenamiento en automatización de símbolos.

Todos estos avances tecnológicos hacen que inevitablemente se produzca una evolución de las metodologías empleadas en las aulas, pues es lógico que los docentes se aprovechen de las múltiples ventajas que nos aporta la tecnología para el diseño de nuestras clases.

3. Codimg, un nuevo *software* de vídeo análisis

Codimg es una herramienta de vídeo análisis de reciente creación, que permite utilizarla en entornos académicos, con el fin de que tanto los estudiantes puedan mejorar su rendimiento gracias al análisis de diferentes parámetros a partir de grabaciones en vídeo. Por lo tanto, no solo es útil para profesores, ya que pueden ofrecer un *feedback* mucho más detallado, sino que también los alumnos se pueden beneficiar de este programa, pues pueden ver sus propios vídeos y autoevaluar su trabajo.

Una de las principales ventajas de esta herramienta es la facilidad con la que se puede utilizar. Simplemente se necesita grabar un vídeo, establecer los parámetros que queramos analizar e ir marcándolos a medida que los encontramos en el vídeo, de este modo, al finalizar podremos extraer los clips de vídeo que nos interesen para nuestro análisis.

Como indica Neal (2012: 65), las habilidades de un profesional de la interpretación consecutiva están muy relacionadas con las habilidades de comunicación interpersonal de los estudiantes, de ahí que la principal utilidad que nos aporta este programa es precisamente dar a los estudiantes la oportunidad de evaluar esas habilidades a las que muchas veces no prestan la misma atención que al contenido.

3.1. *Ventajas del vídeo análisis en el aula de interpretación consecutiva*

En los últimos años, el vídeo análisis ha ido perfilándose como una valiosa herramienta en el ámbito educativo. Por lo general, son los investigadores quienes, apoyándose en las imágenes y su interpretación, consiguen desvelar y documentar realidades imperceptibles (Baer y Schnettler 2014). No obstante, no se trata de un recurso cuyo único fin sea la investigación, sino que en también se puede emplear dentro del aula con fines didácticos.

A diferencia de la traducción, en la que podemos releer y analizar de nuevo nuestro texto meta todas las veces que queramos, la interpretación es volátil, es

decir, cuanto más tiempo pasa menos recordaremos, lo que dificulta el proceso de reflexión y evaluación de los propios errores. En este sentido, el uso de una herramienta de vídeo análisis logra suplir esa carencia y nos permite analizar nuestro discurso, de tal modo que podamos ser conscientes de manías en las que no reparamos, no solo gestuales, sino también de otro tipo como, por ejemplo, el uso de muletillas o de otro tipo de errores que, por la velocidad y la concentración del momento, nos pasan desapercibidos (por ejemplo, errores de sentido o frases inacabadas).

Así pues, el vídeo análisis constituye una valiosa herramienta en el desarrollo de las habilidades de los futuros intérpretes, pues les exige poner en práctica sus capacidades de observación, análisis y reflexión y también contribuye a una mejor asimilación de los aprendizajes teóricos, en los cuales se tendrán que basar a la hora de autoevaluarse.

4. Propuesta de integración de Coding en las clases de interpretación consecutiva

4.1. Justificación

El sistema de créditos ECTS promueve el trabajo autónomo del alumno. Sin embargo, en el caso de interpretación, a pesar de que los alumnos son conscientes de los tipos de actividades que pueden realizar fuera del aula (ejercicios para agilizar la memoria, prácticas de locución, ejercicios de voz y respiración, prácticas de interpretación en páginas especializadas, etc.), son pocos los que realmente llegan a llevarlos a cabo.

Si además tenemos en cuenta que las asignaturas de Interpretación escasean en los planes de estudio de los grados de Traducción e Interpretación, queda patente que, para que el alumnado logre adquirir las destrezas y competencias necesarias para ser intérprete, es imprescindible que los estudiantes desarrollen trabajo autónomo fuera de las clases. Por lo tanto, esta propuesta surge de la necesidad de proporcionar actividades de refuerzo que los alumnos puedan realizar en casa para mejorar su rendimiento en la asignatura de Interpretación Consecutiva.

Como docentes constatamos que muchas veces los alumnos se muestran muy preocupados por transmitir el contenido y dejan de lado los elementos formales de una interpretación consecutiva, tales como la postura o la dicción. Por lo tanto, mediante el uso de la herramienta que presentaremos a continuación, pretendemos ayudar a los alumnos a mejorar la calidad de sus interpretaciones. Cabe aquí mencionar que, por las características del

programa, no abordaremos la parte de la toma de notas, por lo que esta destreza deberá trabajarse en el aula o fuera de ella a través de otros ejercicios específicos a propuesta del docente o mediante el uso de aplicaciones como la anteriormente mencionada Cleopatra.

4.2. El proceso de interpretación consecutiva

Si bien es cierto que existen numerosos estudios sobre el proceso de interpretación, constatamos que todavía no existe consenso sobre las fases que lo conforman. Por ejemplo, Seleskovitch y Lederer (1989) lo ven como un proceso compuesto de tres operaciones: la comprensión, la desverbalización y la reexpresión. Por su parte, Vanhecke y Lobato (2009) hablan de cuatro fases: escuchar, comprender, analizar y reexpresar. Gile (2009) hace referencia a tres esfuerzos: el de escucha y análisis, el esfuerzo de memoria y el esfuerzo de producción. Por último, Bosch (2012) divide los procesos cognitivos que se llevan a cabo en cualquier interpretación en tres grandes bloques: escucha, comprensión y reformulación. Sin embargo, señala que para la interpretación consecutiva estas fases varían y distingue una más: el análisis del discurso, que tiene lugar justo antes de la reformulación.

Para nuestra propuesta adoptaremos la división triangular de Bosch, si bien nos centraremos en la parte de reformulación, ya que consideramos que es este proceso el que se puede ver beneficiado del uso del video análisis como herramienta de aprendizaje.

4.3. La autoevaluación como eje central del proceso de aprendizaje

En el modelo educativo tradicional, los docentes asumimos el papel de transmisores del conocimiento y, de hecho, nuestras aportaciones y valoraciones del trabajo de los alumnos son útiles, aunque, como ya dijimos, en el caso de la asignatura que nos ocupa, insuficientes. Es aquí donde entra en juego la autoevaluación como recurso didáctico necesario para que los estudiantes de Traducción e Interpretación desarrollen las habilidades y destrezas necesarias para ejercer la labor de intérpretes.

Tal y como indican Falchikov & Boud (1989: 529), entendemos por autoevaluación el proceso de implicación de los estudiantes a la hora de emitir juicios de valor sobre los logros y resultados de su aprendizaje. A pesar de que la habilidad de autoevaluarse no siempre se trabaja en las clases, lo cierto es que se trata de una de las destrezas de mayor importancia para el desarrollo profesional de los estudiantes, pues tan solo podremos mejorar nuestra

práctica si somos conscientes de nuestros errores. De este modo, situamos al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Debemos aquí señalar que para que este recurso funcione con éxito, es necesario formar a nuestros alumnos, pues muchas veces una de las principales barreras que encontramos es que los estudiantes pueden sentirse reticentes a evaluarse a sí mismos, porque consideran que no cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias o por falta de autoconfianza. Por lo tanto, será imprescindible que en clase potenciemos la inteligencia intrapersonal. De hecho la UNESCO en el artículo 9 de su Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción ya pone de manifiesto esta idea cuando dice “Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico...”. Por lo tanto, el objetivo de las instituciones de educación superior deberá ser formar a profesionales autónomos (entendida la autonomía como la capacidad para “asumir la responsabilidad del propio aprendizaje”, Mora 2009: 182), reflexivos y metacognitivos, capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, de autoevaluarse y, en definitiva, de controlar su propio aprendizaje. De esto modo, el profesor pasa a asumir el papel de guía y de apoyo en el proceso de aprendizaje, es decir, se convierte en un mero facilitador del conocimiento, mientras que el alumno asume la responsabilidad del proceso entendiendo que el aprendizaje ya no ocurre solamente dentro del aula, sino que debe producirse también fuera de ella.

Monereo i Font (1995: 78) indica que “promover la metacognición en el aula favorecerá el aprendizaje de los alumnos”, idea con la que coincide Corsellis (2005), quien considera que el desarrollo de la autonomía en las aulas de interpretación resulta fundamental, pues se trata de una de las competencias básicas de todo intérprete profesional. Sin embargo, en el ámbito educativo, la capacidad de los estudiantes para controlar su propia actividad cognitiva no es suficiente, sino que entra en juego otra variable fundamental: la motivación (Pintrich & De Groot 1990). García & Doménech (1997) hablan de una motivación intrínseca, que procede del propio aprendiz y una motivación extrínseca, que procede de fuera y está más relacionada con otro tipo de satisfacciones que con la actividad en sí misma, por ejemplo, sacar buenas notas.

4.4. La evaluación de la calidad en interpretación

Tal y como indican Errico & Morelli (2015), las primeras investigaciones sobre la calidad de la interpretación identificaban el contenido como criterio

principal de valoración. Más adelante Collados (1998) demuestra empíricamente que otros aspectos como la monotonía de la voz influyen negativamente en la valoración global de una interpretación, incluso si la transmisión del sentido ha sido totalmente correcta.

Con el fin de garantizar la efectividad de la autoevaluación, hemos diseñado una rúbrica que sirva de guía a los alumnos. Para su elaboración se han tenido en cuenta cuáles son las competencias que debe desarrollar un alumno de Interpretación propuestas por Vanhecke & Lobato (2009). De acuerdo con estas autoras, se requieren las siguientes aptitudes para ser un buen intérprete:

- Conocimiento de las lenguas de trabajo.
- Capacidad de análisis y de síntesis.
- Capacidad de extracción intuitiva del sentido del discurso.
- Capacidad de concentración.
- Buena memoria a corto y a medio plazo.
- Voz y presencia aceptables.
- Curiosidad intelectual, honradez intelectual y amplia cultura general.
- Tacto y sentido diplomático.
- Buena resistencia física y nerviosa y buena salud.

Como se puede observar, en esta lista de competencias se otorga una gran importancia al sistema paralingüístico que, de acuerdo con Cestero (2006: 60) está formado por “las cualidades y los modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios que a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales”. Por lo tanto, además de reproducir el contenido del discurso adecuadamente, el intérprete deberá prestar atención a otros aspectos, como el tono, la intensidad de la voz o el ritmo que también influyen en la calidad de su trabajo.

Teniendo todos estos aspectos en cuenta se ha diseñado una rúbrica dividida en dos grandes bloques, por un lado, el análisis del contenido del discurso y, por otro lado, el análisis de la forma. De este modo, a la vez que llevan a cabo el visionado del vídeo, los alumnos pueden ir completando la plantilla.

CONTENIDO	Si	No
1. ¿Se aprecian en mi interpretación ideas sin coherencia debido a una mala comprensión del original o falta de concentración y que impiden seguir el discurso?		
2. ¿Hay omisiones en mi discurso meta? En caso afirmativo, ¿qué tipo de omisiones? (cifras, nombres, verbos, etc.) _____		
3. ¿Termino todas las frases?		
4. ¿Se aprecian en mi discurso contrasentidos?		
1. ¿Se aprecian en mi discurso falsos sentidos?		
2. ¿Se aprecian en mi discurso calcos? En caso afirmativo, ¿de qué tipo? _____		
3. ¿Se pone de manifiesto en mi discurso mi competencia resolutoria? (ser capaz de aplicar otro tipo de estrategias cuando desconozco o no recuerdo un término preciso?)		
4. ¿Soy capaz de autocorregirme?		
5. ¿En alguna parte del discurso me he beneficiado de mis conocimientos previos/ cultura general? En caso afirmativo, indica casos concretos: _____		
6. ¿Se aprecia en mi discurso un uso adecuado de la lengua meta (expresiones idiomáticas, naturalidad, sintaxis correcta, ausencia de literalidad, etc.)?		
7. ¿Logro transmitir toda la información o realizo una correcta selección de las ideas más importantes?		
8. ¿Utilizo en mi discurso un léxico amplio y variado?		
FORMA		
9. ¿Transmito inseguridad a la hora de formular mi discurso por un excesivo uso de muletillas del tipo “eh...” o “mmm...”?		
10. ¿El ritmo de mi discurso es adecuado? (la velocidad permite entender el discurso fácilmente y es consistente a lo largo de todo el discurso).		
11. ¿La entonación es adecuada? (mi entonación contribuye a que el público pueda comprender mejor el mensaje, p.ej., se enfatizan partes clave del discurso).		
12. ¿La intensidad de mi voz es adecuada? (¿el discurso se oye alto y claro?).		
13. ¿Es mi dicción buena? (p.ej., no se aprecian problemas a la hora de pronunciar ciertas consonantes).		
14. ¿Realizo un uso efectivo de estrategias estilísticas (cambio del tono de voz, acentuación, velocidad del habla, énfasis, etc.)?		
15. ¿Establezco contacto visual con el público a lo largo del discurso?		
16. ¿Es mi postura corporal correcta?		

4.5. El diario de aprendizaje

Como ya han puesto de manifiesto diversos investigadores (Doval 2005; Fernández Polo & Cal Varela 2011; Jiménez 2011), el interés didáctico del diario de aprendizaje es que se trata de una herramienta que favorece la autonomía, pues es el alumnado el que asume la responsabilidad del proceso a través del cual adquirirá los conocimientos y las habilidades necesarias para mejorar su rendimiento profesional.

Nosotros proponemos que, una vez hecho el vídeo-análisis, los alumnos reflexionen por escrito sobre las fortalezas y debilidades de su interpretación. Se pretende que los estudiantes realicen este ejercicio semana tras semana, con la idea de que al verbalizar los aspectos que todavía tienen que mejorar, serán más conscientes de ellos y, casi de forma inconsciente, se centrarán en las sucesivas interpretaciones en mejorarlos.

5. Conclusiones

Las nuevas tecnologías y las exigencias del sistema de créditos ECTS obligan a los docentes a replantearse sus metodologías. En este contexto de cambio, resulta imprescindible que nos beneficiemos de las herramientas tecnológicas a nuestra disposición. En este artículo nos centramos en el trabajo autónomo del alumno y abogamos por el uso del vídeo análisis como vía de vinculación de la teoría y la práctica. Se trata de una herramienta muy valiosa en cuanto que sitúa al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje y un uso regular en la asignatura de Interpretación proporciona las siguientes ventajas:

- Desarrollar la capacidad analítica del alumnado, pues son capaces de detectar determinados parámetros y evaluarlos.
- Fomentar la metacognición de los alumnos como estrategia para mejorar su rendimiento.
- Impulsar su autonomía, ya que al colocarse en el centro del proceso de aprendizaje son ellos quienes lo controlan.
- Favorecer la motivación, porque, gracias al diario de aprendizaje pueden guardar un registro de todos los progresos. Cabe aquí destacar la importante labor del docente en este aspecto, pues a veces los alumnos tienden a centrarse solo en los aspectos negativos de su discurso, por lo que en esos casos es importante que el profesor/a intervenga para señalar las partes positivas.

Por lo tanto, consideramos que la combinación del vídeo análisis con el diario de aprendizaje contribuye a la mejora de la enseñanza de la interpretación,

puesto que constituye un complemento efectivo al trabajo en el aula, que el alumno puede realizar de manera autónoma y que permite la integración de las nuevas tecnologías en la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- ALONSO BACIGALUPE, Luis. (2009) *El procesamiento de la información durante la interpretación simultánea: un modelo en tres niveles*. Granada: Atrio.
- ALONSO BACIGALUPE, Luis. (2005) "Pedagogía de la interpretación: investigación empírica sobre percepción de estudiantes." *Sendebiar* 16, pp. 193-217.
- ALONSO BACIGALUPE, Luis. (2003) *Investigación experimental en interpretación de lenguas: primeros pasos*. Vigo: Universidade de Vigo.
- ALONSO BACIGALUPE, Luis. (2001) "La interpretación simultánea: una carrera de obstáculos." *Sendebiar* 12, pp. 5-34.
- ALONSO BACIGALUPE, Luis. (1999) "Metodología de iniciación a la interpretación simultánea." *Perspectives: Studies in Translatology* 7:2, pp. 253-263.
- ARUMÍ, Marta. (2009) "Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula." *Trans* 13, pp. 149-162.
- ARUMÍ, Marta & Laura DOMÍNGUEZ. (2013) "Sobre la necesidad de investigar la evaluación en el aula de interpretación." *Cuadernos de ALDEEU* 25, pp. 191-215.
- BAER, Alejandro & Bernt SCHNETTLER. (2014) "Hacia una metodología cualitativa audiovisual. El vídeo como instrumento de investigación social." En: Merlino, Aldo (ed.) 2014. *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cengage Learning, pp. 1-38.
- BAIGORRI, Jesús. (2000) *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión*. Granada: Comares.
- BAXTER, Robert Neal. (2012) "Modelo de formación básica en interpretación consecutiva dentro del marco de la reforma de Bolonia." *Sendebiar* 23, pp. 61-77.
- BOSCH, Clara. (2012) *Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante*. Granada: Comares.
- CESTERO, Ana M^a. (2006) "La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía." *ELUA* 20, pp. 57-77.
- CORSELLIS, Ann. (2005) "Training interpreters to work in the public services." En: Tennet, Martha (ed.) 2005. *Training for the New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins, pp. 153-173.
- DE MANUEL JEREZ, Jesús. (2006) *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación en la acción*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral inédita. Versión electrónica: <<https://hera.ugr.es/tesisugr/15891574.pdf>>

- DOMÍNGUEZ, Lara. (2015) *La evaluación para el aprendizaje de la interpretación de conferencias. Concepciones y prácticas de docentes y discentes en tres cursos de posgrado de Cataluña, Portugal y Canarias*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita. Versión electrónica: <<https://www.tdx.cat/handle/10803/317965>>
- ERRICO, Elena & Mara MORELLI. (2015) “La palabra a los oyentes: los comentarios del público en un cuestionario sobre la percepción de la calidad de la interpretación consecutiva de estudiantes en prácticas.” *MonTI Special Issue 2*, pp. 281-301.
- FALCHIKOV, Nancy & David Boud. (1989) “Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis.” *Review of Educational Research* 59, pp. 395-430.
- FERNÁNDEZ POLO, Francisco Javier & Mario CAL VARELA. (2011) “Learning translation through the use of portfolios: description of an experience.” *Revista d'innovació educativa* 7, pp. 44-51
- GARCÍA, Francisco J. & Fernando DOMÉNECH. (1997) “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar.” *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 1:6, pp. 55-65.
- GARCÍA DOVAL, Fátima. (2005) “El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.” *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas* 14, pp. 112-119.
- GILE, Daniel. (2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam: John Benjamins.
- JURADO JIMÉNEZ, Dolores. (2011) “El diario como un instrumento de autoformación e investigación.” *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa* 24, pp. 173-200.
- KALINA, Sylvia. (2015) “Interpreter training and interpreting studies - Which is the chicken and which is the egg?” En: Dörte, Andres & Martina Behr (eds.) 2015. *To know how to suggest... Approaches to teaching conference interpreting*. Berlín: Frank & Timme, pp. 17-42.
- LEDERER, Marianne. (1980) *La traduction simultanée: fondements théoriques*. Lille: Université de Lille.
- LEDERER, Marianne. (1981) *La traduction simultanée. Expérience et théorie*. Paris: Lettres modernes.
- MARTIN, Anne. (2015) “La formación en interpretación en España: pasado y presente.” *Monti Special Issue 2*, pp. 87-110.
- MONEREO I FONT, Carlos. (1995) “Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva?” *Aula de innovación educativa* 34, pp. 74-80.
- MORA, Miguel Ángel. (2009) “La autonomía del aprendizaje como marco pedagógico para el currículo de español como lengua extranjera.” *Marcoele. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 9, pp. 181-194.

- MORO CABERO, Manuela & Jesús TORRES DEL REY. (2008) *La adaptación al espacio europeo de educación superior en la Facultad de Traducción y Documentación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- PALOMARES, Ascensión. (2011) "El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación." *Revista de educación* 355, pp. 231-232.
- PINTRICH, Paul. R. & Elisabeth V. DE GROOT. (1990) "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance." *Journal of Educational Psychology* 82, pp. 33-40
- RAMÓN, Elisa. (2010) *La autonomía del alumno universitario de la especialidad de maestro en inglés: aplicación de un manual de autoestudio*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Tesis doctoral inédita. Versión electrónica: <https://bibacceda01.ulpgc.es/bitstream/10553/5276/4/0627171_00000_0000.pdf>
- RODRÍGUEZ, Raquel. (2006) "Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje." *Aula abierta* 86, pp. 89-104.
- SANDRELLI, Annalisa. (2015) "Becoming an interpreter: the role of computer technology." *MonTI* 2, pp. 118-138.
- SELESKOVITCH, Danica & Marianne LEDERER. (1989) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Érudition.
- VANHECKE, Katrin & Julia LOBATO PATRICIO. (2009) *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva. Una propuesta didáctica*. Granada: Comares.
- WIOTTE-FRANZ, Claudia. (2001) *Hermeneus und Interpres, zum Dolmetscherwesen in der Antike*. Saarbrücken: Saarbrücker Druckerei und Verlag.

BIONOTA / BIONOTE

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ es doctora en Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga. En su formación académica destacan los títulos de Licenciatura en Traducción e Interpretación (Universidad de Vigo), Licenciatura en Comunicación Audiovisual (Universidad de Salamanca), Título de Experto en Traducción en Contextos Especializados (Universidad de Córdoba), Máster en Diplomacia y Relaciones Internacionales (Escuela Diplomática de España), Posgrado en Enseñanza de lenguas (University of Bedfordshire) y Especialista Universitario en aprendizaje digital (CIESE-Comillas). Es Traductora Jurada nombrada por el MAEC. Su actividad investigadora se centra en los ámbitos de la traducción audiovisual, la traducción especializada y la enseñanza de lenguas. Actualmente trabaja como profesora en el departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Europea del Atlántico.

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ holds a PhD in Translation and Interpreting. She also holds a BA in Translation and Interpreting (University of Vigo), BA in Audiovisual Communication (University of Salamanca), Postgraduate certificate in Specialized Translation (University of Córdoba), MA in Diplomacy and International Relations (Spanish Diplomatic School), Postgraduate Certificate in Education (University of Bedfordshire), Postgraduate course in digital learning (CIESE-Comillas). She is a sworn translator named by the Spanish Ministry of Foreign Affairs. Her main research areas are audiovisual translation, specialized translation and language teaching. She currently teaches Translation courses at European University of the Atlantic.

AIMS / OBJETIVOS / OBJECTIUS

MonTI (*Monographs in Translation and Interpreting*) is an academic, peer-reviewed and international journal fostered by the three public universities with a Translation Degree in the Spanish region of Valencia (Universitat d'Alacant, Universitat Jaume I de Castelló and Universitat de València).

Each issue will be thematic, providing an in-depth analysis of translation- and interpreting-related matters that meets high standards of scientific rigour, fosters debate and promotes plurality. Therefore, this journal is addressed to researchers, lecturers and specialists in Translation Studies.

MonTI will publish one issue each year, first as a hard copy journal and later as an online journal.

In order to ensure both linguistic democracy and dissemination of the journal to the broadest readership possible, the hard-copy version will publish articles in German, Spanish, French, Catalan, Italian and English. The online version is able to accommodate multilingual versions of articles, and it will include translations into any other language the authors may propose and an attempt will be made to provide an English-language translation of all articles not submitted in this language.

Further information at:

<http://dti.ua.es/es/monti-english/monti-contact.html>

MonTI es una revista académica con vocación internacional promovida por las universidades públicas valencianas con docencia en traducción e interpretación (Universidad de Alicante, Universidad Jaume I de Castellón y Universidad de Valencia).

Nuestra revista pretende ante todo centrarse en el análisis en profundidad de los asuntos relacionados con nuestra interdisciplina a través de monográficos caracterizados por el rigor científico, el debate y la pluralidad. Por consiguiente, la revista está dirigida a investigadores, docentes y especialistas en estudios de traducción.

MonTI publicará un número monográfico anual, primero en papel y a continuación en edición electrónica. Igualmente y con el fin de alcanzar un equilibrio entre la máxima pluralidad lingüística y su óptima difusión, la versión en papel admitirá artículos en alemán, castellano, catalán, francés, italiano o inglés, mientras que la edición en Internet aceptará traducciones a cualquier otro idioma adicional y tratará de ofrecer una versión en inglés de todos los artículos.

Más información en:

<http://dti.ua.es/es/monti/monti.html>

MonTI és una revista acadèmica amb vocació internacional promoguda per les universitats públiques valencianes amb docència en traducció i interpretació (Universitat d'Alacant, Universitat Jaume I de Castelló i Universitat de València).

La nostra revista pretén sobretot centrar-se en l'anàlisi en profunditat dels assumptes relacionats amb la nostra interdisciplina a través de monogràfics caracteritzats pel rigor científic, el debat i la pluralitat. Per tant, la revista va dirigida a investigadors, docents i especialistes en estudis de traducció.

MonTI publicarà un número monogràfic anual, primer en paper i a continuació en edició electrònica. Igualment, i a fi d'aconseguir un equilibri entre la màxima pluralitat lingüística i la seua difusió òptima, la versió en paper admetrà articles en alemany, castellà, català, francès, italià o anglès, mentre que l'edició en Internet acceptarà traduccions a qualsevol altre idioma addicional i tractarà d'oferir una versió en anglès de tots els articles.

Més informació a:

<http://dti.ua.es/es/monti-catalan/monti-contacte.html>

