

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 Iguualada, 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).<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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.</p> <p>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*<sup>3</sup>. 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](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).

